

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA



NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA - MAPSI

**REPRESENTAÇÕES DE SI E SENTIMENTO MORAL SOBRE EXPERIÊNCIAS DE
FRACASSO ESCOLAR**

KELLY JESSIE MARQUES QUEIROZ

PORTO VELHO
2012

KELLY JESSIE MARQUES QUEIROZ

**REPRESENTAÇÕES DE SI E SENTIMENTO MORAL SOBRE EXPERIÊNCIAS DE
FRACASSO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Área de concentração: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Dra. Vanessa Aparecida Alves de Lima

PORTO VELHO
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Q3r Queiroz, Kelly Jessie Marques
Representações de si e sentimento moral sobre
experiências de fracasso escolar / Kelly Jessie Marques
Queiroz. Porto Velho: UNIR, 2012.
95 f.

Orientadora: Vanessa Aparecida Alves Lima
Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia)
Universidade Federal de Rondônia – UNIR, 2012.

1.Psicologia moral. 2.Representações de si.
3.Vergonha. 4.Fracasso escolar. I. Lima, Vanessa
Aparecida Alves. II.Título

CDD – 370.15

Bibliotecária: Verônica Guimarães CRB 11/552

FOLHA DE APROVAÇÃO

REPRESENTAÇÕES DE SI E SENTIMENTO MORAL SOBRE EXPERIÊNCIAS DE FRACASSO ESCOLAR

KELLY JESSIE MARQUES QUEIROZ

BANCA EXAMINADORA

Prof. Titular Yves de La Taille

Instituição: Universidade de São Paulo - USP

Prof. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Instituição: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Prof. Dra. Vanessa Aparecida Alves Lima

Instituição: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Dissertação defendida e aprovada em ____/____/____

À Fernando Penafiel, pelo amor, carinho e apoio desde o momento da seleção de mestrado e em todo o caminho trilhado desde então. Por exigir que eu sempre fizesse o melhor. Por acreditar quando eu não acreditava.

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa. Pessoas queridas que me são caras, cada um com seu jeitinho, cada um com uma virtude¹ que aqui merece minha gratidão:

À *Deus*, doador da vida e mantenedor do universo ao qual acredito ser a fonte de todas as virtudes.

À *Fernando Penafiel*, meu amor, a melhor e mais curta definição da virtude: o amor! “Pelo que o amor nos destina à moral e dela nos liberta. Pelo que a moral nos destina ao amor, ainda que ele esteja ausente e a ele se submete.”

À *José Queiroz*, meu pai, a prova viva de que os homens também possuem a voz do cuidado.

À minha irmã *Aline Jessica* cuja coragem sem violência, força sem dureza se expressa através da doçura.

À *Aline Marin* pela fiel amizade com a qual sempre posso contar. Já dizia Aristóteles: “Quando os homens são amigos, não é mais necessária a justiça entre eles; se forem justos, eles terão ainda necessidade da amizade”.

À *Marli Zibetti* e sua fé em uma educação de qualidade para todos e todas, baseada em ideais de justiça. Justiça sem a qual os valores deixariam de ser valores.

À minha querida orientadora *Vanessa Lima* por me apresentar a Psicologia Moral e com muita generosidade reconhecer minhas limitações e aos poucos me ajudar a conquistar autonomia.

À *Yves de La Taille* pelas valiosas contribuições ao meu trabalho, por participar da banca de qualificação e com muita elegância e simplicidade nos brindar com sua sabedoria.

À *Flora Lima Farias* pela amizade e bom humor que tornaram os momentos difíceis mais suportáveis. Não ter humor é não ter humildade, é não ter lucidez, é não ter leveza, é ser demasiado cheio de si. Bom humor você tem de sobra!

À *Marasella Macedo*, a pessoa mais generosa que eu conheço. Aquela que vai além da solidariedade. Sua generosidade eleva-nos em direção aos outros e em direção a nós mesmos enquanto libertos de nosso pequeno eu.

¹ Algumas das definições das virtudes aqui atribuídas são baseadas no livro de Comte-Sponville, **O pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

À *Deusodete Rita*, amiga corajosa, por seu otimismo e boa-fé. Boa-fé que faz da verdade um valor, a virtude dos verídicos.

E um agradecimento especial às escolas que participaram da pesquisa, aos adolescentes que, tão generosamente aceitaram nos ajudar com este trabalho.

À Universidade Federal de Rondônia e aos professores e colegas do programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia.

À Capes pelo apoio financeiro sem o qual nada disso seria possível.

RESUMO

A temática do fracasso escolar tem comparecido nas pesquisas da área educacional sob diferentes perspectivas teóricas. Abordagens que vão desde uma posição médica, que aponta o fracasso como causado por doenças, a uma posição social apresentando o problema como decorrente da privação cultural. Independente do ângulo que se olha, as experiências de frustração e exclusão vividas no espaço escolar, sempre haverá questões ainda não vistas uma vez que, para cada sujeito, essas situações deixarão marcas distintas. Colocar a temática do fracasso e a moral lado a lado é também uma das tarefas que a Psicologia Moral precisa incorporar em seu campo de investigação. Assim, esta dissertação apresenta um estudo com 49 adolescentes com idade entre 13 e 16 anos, estudantes de escolas públicas da cidade de Rolim de Moura- RO com objetivo de compreender aspectos relevantes das representações que fazem de si diante do fracasso escolar. Tendo como marco teórico os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento moral infantil, as pesquisas contemporâneas na perspectiva da Psicologia Moral e os trabalhos de Yves de La Taille sobre a vergonha como sentimento moral, entre outras contribuições da área. Os resultados apontam que nossos entrevistados sentem-se culpados pelo fracasso, mas em alguns casos não sentem vergonha e em outros, apesar de sentirem, esta não implica em representação negativa de si. Por fim, constatamos que os dados de nossa pesquisa endossam as ideias de La Taille (2002b) de que a busca de representações positivas de si é uma das motivações básicas da conduta humana.

Palavras-chave: Psicologia Moral. Representações de si. Vergonha. Fracasso escolar.

ABSTRACT

The issue of school failure has appeared in educational research in the area under different theoretical perspectives. Approaches ranging from a medical position, it points to the failure as caused by disease, social position presenting problem as a result of cultural deprivation. Regardless of the angle we look the experiences of frustration and exclusion experienced in school, there will always be issues not yet seen, once that for person these situations leave distinct marks. Place the theme of moral failure and side by side is also a task that Moral Psychology needs to incorporate in their field of research. This dissertation presents a study of 49 teenagers aged between 13 and 16 years, public school students in the city of Rolim de Moura in order to understand relevant aspects of the representations that they make of themselves in front of school failure. Basing on theoretical studies of Piaget on the moral development of children and on the perspective of contemporary research in Moral Psychology and the works made by Yves de La Taille about shame as a moral sentiment, among other contributions in the area. The results indicate that our interviewees feel guilty for the failure, but in some cases do not feel ashamed and others despite de bad feeling, do not have a negative representation of them. Finally, we note that the data from our survey endorse the ideas of La Taille (2002b) that the search for positive representations of themselves is one of the basic motivations of human behavior.

Keywords: Moral Psychology. Representations of themselves. Shame. School failure

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Escolas participantes da pesquisa	41
Tabela 02: Participantes da pesquisa	43
Tabela 03: Reprovar	50
Tabela 04: Tirar notas baixas/não aprender.....	50
Tabela 05: Não prestar atenção/ser mau aluno/não levar os estudos a sério	50
Tabela 06: Fatores pessoais e conjunturais.....	51
Tabela 07: Raiva/mágoa/desprezo	59
Tabela 08: Tristeza	59
Tabela 09: Culpa.....	59
Tabela 10: Vergonha	59
Tabela 11: Aluno	66
Tabela 12: Família/amigos/colegas da escola	66
Tabela 13: Depende da situação/cada um tem uma parcela da culpa.....	66
Tabela 14: Nova chance.....	71
Tabela 15: Estudar mais/se esforçar mais/refletir/pensar no erro/ter vergonha na cara	71
Tabela 16: Depende do comportamento	71
Tabela 17: Apoio/consolo/conforto/respeito/ajuda.....	72
Tabela 18: Passar de ano de qualquer jeito.....	72
Tabela 19: Castigo.....	72

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	05
RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
LISTA DE TABELAS.....	09
INTRODUÇÃO.....	12
1. A PSICOLOGIA MORAL	16
1.2 Jean Piaget e a psicogênese da moral.....	20
<i>1.2.1 Os três tipos de justiça</i>	<i>23</i>
1.3 Dimensão intelectual: o “saber fazer” moral	26
1.4 Dimensão afetiva: “querer fazer” moral	28
2. A VERGONHA.....	31
2.1 As Representações de Si	33
3. A PESQUISA	37
3.1 Justificativa e objetivos	37
3.2 Método	39
3.3 Campo.....	40
3.4 Participantes	42
3.5 Instrumentos e Procedimentos	44
3.5.1 Entrevista Clínica.....	42
3.5.2 Procedimentos.....	43
3.5.3 Diário de Campo.....	44
3.6 Análise dos dados	46
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	49
4.1 Conceituando fracasso escolar.....	49
4.2 O que sente o aluno que fracassa?.....	59
4.3 A complexidade do cotidiano escolar na construção histórica do fracasso	65
4.4 Concepção de justiça	70
4.5 Representações de si	76
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
6. REFERÊNCIAS	86
APÊNDICES	91

NÚCLEO DE SAÚDE	92
APÊNDICE 01 TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO/A DIRETOR/A.....	92
APÊNDICE 02 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	93
NÚCLEO DE SAÚDE	94
APÊNDICE 03 TERMO DE AUTORIZAÇÃO	94
NÚCLEO DE SAÚDE	95
APÊNDICE 04 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ADOLESCENTES.....	95
ANEXO.....	96

INTRODUÇÃO

O cenário atual das relações sociais revela um fenômeno chamado de crise de valores da sociedade. A violência parece ser o que melhor expressa essa crise, ainda mais quando as relações no espaço público são cada vez menos mediadas por valores universalmente desejáveis como solidariedade, justiça, equidade e generosidade.

Diante desse contexto de crise, autores como La Taille (2009a) apontam para a necessidade de estudos sobre a moralidade humana, uma vez que ela não se reduz apenas às obrigações morais. É mais do que saber o sistema de regras, implica em refletir no porquê seguir certas regras. Desta forma, as pesquisas que buscam conhecer como se refletem no cotidiano dos indivíduos as razões pelas quais se opta por pensar e agir de determinada forma, como aqui nos propomos, são importantes.

Em nossa trajetória acadêmica temos investigado diferentes aspectos relacionados ao fenômeno do fracasso escolar ligado ao processo de alfabetização. Em trabalho desenvolvido como bolsista PIBIC/CNPq no período de 2007/2008, investigamos as práticas pedagógicas de enfrentamento do fracasso escolar na alfabetização em escolas públicas da rede estadual de ensino em Rolim de Moura- RO. Naquela ocasião, ouvimos as coordenadoras pedagógicas de oito escolas, realizamos observações dos espaços físicos e as atividades de reforço escolar desenvolvidas em duas escolas participantes da pesquisa. Os resultados alcançados indicaram que a escola não está conseguindo cumprir a tarefa de alfabetizar as crianças e tem recorrido a outras instituições da sociedade civil para tratar do problema, tais como os serviços médicos e psicológicos.

Buscando compreender as dificuldades que impedem o sucesso escolar de nossas crianças, no período de 2008/2009, ouvimos as explicações das professoras alfabetizadoras sobre os desafios do trabalho de ensinar a ler e a escrever. As respostas obtidas indicaram que, entre as profissionais, há muitas que atribuem as causas da não aprendizagem às próprias crianças e suas famílias, embora outras reconheçam as limitações do processo educacional, sejam elas decorrentes das condições materiais de trabalho, ou pelo despreparo das profissionais para atender às necessidades infantis (COLLARES; MOYSÉS, 1996; PATTO, 1997).

No período 2009/2010, ainda como bolsista do PIBIC/CNPq, ouvimos os principais envolvidos no processo de aprendizagem, ou seja, os alunos. Para isso traçamos como objetivo, investigar as concepções sobre a escola presentes entre alunos em processo de

alfabetização que vivenciaram situações de sucesso e fracasso escolar. Os dados evidenciaram como os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental (08 e 09 anos) incorporaram as concepções que circulam nas escolas de que “quem bagunça e não faz a tarefa não passa de ano”, dentre outras explicações que culpabilizam a própria vítima pelo fracasso.

Diante do caminho que trilhamos até agora, procuramos ampliar os estudos sobre o que pensam os alunos sobre o tema. Quais as representações de si feitas por adolescentes que enfrentam situações de insucesso escolar? Os alunos que não tiveram estas experiências, o que pensam delas? Colocar-se na escuta dos alunos adolescentes torna-se ao mesmo tempo uma tarefa urgente e problemática. É preciso ir além das respostas estereotipadas e das reiteraões que na realidade podem significar defesas e resistências que se desenvolvem para sobreviver em condições de repressão.

Uma parte significativa de nosso sistema educacional atende adolescentes. Embora a compreensão dessa fase da vida e seus significados seja fundamental para quem trabalha com eles nas escolas, pouco se tem pesquisado sobre seu processo de escolarização, seus sucessos e fracassos diante de uma escola excludente (FERREIRA-SALLES, 1998). Assim, a necessidade de intensificar os estudos sobre o fenômeno do fracasso escolar, com alunos adolescentes, com base em um referencial piagetiano da Psicologia Moral, consistiram elementos norteadores desta pesquisa, pois consideramos a moralidade essencial para o bem que possamos fazer uns aos outros na construção de uma sociedade melhor, bem como para que possamos viver com qualidade. Moral, “cuja finalidade primeira é garantir a felicidade e o bem estar dos indivíduos” (LA TAILLE, 1998a, p. 44-45).

Independente do ângulo que se analisam as experiências de frustração vividas no espaço escolar, sempre haverá questões ainda não vistas, uma vez que para cada sujeito essas situações deixarão marcas distintas. Colocar a temática do fracasso escolar e a moral lado a lado implica demonstrar que compreendemos que analisar esse tema sob a ótica da moralidade parece-nos uma inovação interessante pelo alcance de aspectos ainda não explorados. Entretanto, é importante deixar claro que se trata de um trabalho sobre Psicologia Moral. É assim definido pela linha teórica seguida e pelos aspectos metodológicos adotados.

Este Trabalho está organizado em cinco partes. A primeira reúne breve revisão teórica dos estudos psicológicos da moral. Na segunda, a partir das investigações de La Taille e outros discutimos o sentimento de vergonha e sua relação com a moralidade e as representações de si. Na terceira seção apresentamos a metodologia que norteou o trabalho, descrevendo os sujeitos, o campo, os instrumentos de coleta de dados e o processo de análise

dos mesmos. Na quarta seção apresentamos análise e discussão dos dados da pesquisa e finalmente na quinta, as sínteses da investigação.

1. A PSICOLOGIA MORAL

A moralidade apresenta-se como um dos temas mais antigos de preocupação da humanidade. O termo moral (do latim *morale*) é definido pelo dicionário Michaelis de Língua Portuguesa (WEISZFLOG, 1998) como: a) relativo à moralidade, aos bons costumes; b) que procede à honestidade e à justiça; c) favorece aos bons costumes. Ou seja, diz-se daquilo que se ocupa de tudo que é decente, educativo e instrutivo.

O binômio Moral e Ética é alvo de especulações sobre seus sentidos. Cotidianamente, ambas são tratadas como sinônimos. La Taille (2006, p.25) aborda os dois conceitos em profundidade, focando o que representam essas duas palavras, uma que herdamos do latim (moral) e outra do grego (ética), “duas culturas antigas que assim nomeavam o campo de reflexões sobre os costumes”.

Conforme La Taille (2006), o termo moral, em seu sentido embrionário, tem em sua essência o mesmo significado do termo ética: referente a um conjunto de regras tidas como obrigatórias. Entretanto, o primeiro tem sido reservado para designar os deveres propriamente ditos e o segundo, para o campo da reflexão científica ou filosófica sobre eles, ou seja, o porquê deste ou daquele dever moral.

Sanches-Vázquez (1999, p. 16) declara sobre a moral:

Os indivíduos se defrontam com a necessidade de pautar o seu comportamento por normas que se julguem mais apropriadas ou mais dignas de ser cumpridas. Essas normas são aceitas intimamente e reconhecidas como obrigatórias, de acordo com elas, os indivíduos compreendem que têm o dever de agir desta ou daquela maneira. Neste caso dizemos que o homem age moralmente.

Pode-se dizer então que existem ações morais e ações não morais. Para que uma ação seja moral é preciso mais do que saber fazer corretamente determinada ação, é necessário que o motivo para executá-la seja também moral. “[...] a moral deve se pautar por uma vontade boa, por um querer reto. Essa é a condição necessária e suficiente para que um sujeito seja moral”, assim nos diz Freitas (2003, p. 61), baseada na conceituação kantiana.

A distinção estabelecida por La Taille (2006) entre moral e ética não é a única possível, mas acreditamos ser ela essencial para a compreensão psicológica das condutas morais. Desta forma, tomaremos esta definição dos conceitos de moral e ética separadamente. A primeira referindo-se à dimensão dos deveres, resgatando a ideia de um dever para garantir a regulação da convivência humana e a segunda, sobre a dimensão da “vida boa”, da “vida com sentido”.

Conforme Freitas (2003), o pensamento do homem ocidental sobre a moralidade jamais poderá ser o mesmo depois de Kant, resultado da ruptura com a filosofia moral da Antiguidade desencadeada pelo filósofo. A moral a partir de Kant trata da dimensão da obrigatoriedade, denominada de *Imperativo Categórico* (KANT, 1785/1936). A condição cultural do sujeito envolvido pela sociedade, com suas normas e suas leis, faz com que ele não pense fazer de outra forma, tal que esta forma é a correta e inapelável forma de fazê-lo. Isso é possível porque o sujeito se encontra cercado por costumes.

La Taille (2002a, p. 136) ao esclarecer este aspecto declara:

Do ponto de vista do “querer fazer”, a moral exige um certo tipo de “querer”: o dever. É dever moral aquilo que aparece para a pessoa como “algo que não pode não ser feito”, porque é um bem em si mesmo. A moral remete, portanto, à dimensão da lei, da obrigatoriedade.

O imperativo categórico não é o único capaz de explicar as motivações morais. Na linha aristotélica a ética que inspira a moral é a felicidade. A busca da felicidade é a busca da excelência moral e “em cada uma das formas de excelência moral, além de proporcionar boas condições à coisa que ela dá excelência, faz com que esta mesma coisa atue bem” (ARISTÓTELES, 1996, p.143).

A moralidade, durante muitos séculos foi tema de estudo apenas da Filosofia, até que a partir do século XX três grandes correntes teóricas contribuíram com as pesquisas psicológicas sobre a moralidade: a psicanálise de Freud; o behaviorismo de Skinner e a teoria construtivista de Piaget (LA TAILLE, 1998b).

Para Freud, o superego é a instância psíquica responsável pelo sentimento do dever. Para ele, a criança seria, por natureza, essencialmente antissocial uma vez que está inclinada sempre a saciar seus desejos. Sua educação e a decorrente entrada no mundo da cultura, exige que ela renuncie a certos desejos. Para La Taille (2006, p.13) o grande mérito de Freud estava em ter sublinhado o caráter conflitivo da relação do indivíduo com a moral. Uma vez que “o indivíduo quer a ela se submeter, pois sabe que esse é o preço a ser pago para viver em sociedade e se civilizar. Por outro, ele reluta fortemente em fazê-lo, pois tal submissão implica perda de liberdade e, portanto, renúncia a saciação de desejos”.

Na psicanálise a moral é vista como repressora, contrária às tendências “naturais” dos indivíduos. As proibições sociais acabam sendo internalizadas a partir de processos de identificação, principalmente, em relação às figuras parentais, formando o superego que acaba por controlar a consciência com seus imperativos e suas punições (cabe destaque aqui para o sentimento de culpa). Em suma, a educação moral é vista “como um processo de ‘fora para

dentro', um processo de aculturação no qual o indivíduo tem pouca participação" (LA TAILLE, 1998b, p.09).

No behaviorismo de Skinner o comportamento moral explica-se pela eficácia dos reforçadores sociais: "A sociedade recompensa o que ela considera bom e castiga o que considera ruim" (LA TAILLE, 1998b, p.09). Esse jogo de condicionamento explica a presença ou a ausência de comportamentos morais. E assim como na psicanálise de Freud, a educação moral é tida como uma imposição da cultura em relação à criança e o indivíduo tem pouca participação na edificação de sua moral.

Ao contrário das duas correntes citadas acima, na teoria de Piaget a criança participa ativamente de seu desenvolvimento moral, uma vez que é nas suas interações com a sociedade que ela constrói valores e regras. Diferente de Freud, Piaget não vê a criança motivada por impulsos egoístas e destrutivos que devam ser severamente reprimidos. Para ele, encontra-se na criança pequena tanto tendências a saciar desejos próprios quanto tendências a estabelecer relações de reciprocidade (LA TAILLE, 1998b).

Diferente também de Skinner, o epistemólogo suíço não acredita que "os comportamentos morais sejam redutíveis a simples hábitos" (LA TAILLE, 1998b, p.10). Assim, o desenvolvimento moral é visto por Piaget como fruto de uma construção e uma constante auto-organização:

A moral é heterônoma quando as regras são meramente legitimadas em função do prestígio de quem as impõe [...] e a moral é autônoma quando tais regras são claramente compreendidas no seu espírito e legitimadas em razão de contratos feitos entre pessoas que se concebem como livres e iguais.

Essas foram as principais correntes de pensamento psicológico moral desde a década de 1920. Porém, nos últimos anos, outras variáveis psicológicas foram evocadas para explicar o desenvolvimento moral. Merecendo destaque os estudos de Lawrence Kohlberg (1955/1992) e Carol Gilligan (1982).

Kohlberg parte da teoria e da metodologia de Piaget, no entanto o pesquisador norte-americano a ampliou abordando o desenvolvimento moral em seis estágios, partindo do primeiro estágio de moral heterônoma, até o sexto, onde se estabelecem princípios éticos universais. Conforme Puig (1998, p.47) a contribuição mais interessante dos estudos de Kohlberg foi o estabelecimento de uma sequência e a definição minuciosa dos seis estágios, assim como a reflexão sobre a "conveniência de impulsionar os sujeitos para os estágios superiores".

Já o trabalho de Carol Gilligan sobre a *Ética do Cuidado* (1982) provocou um acirrado debate ao afirmar que teorias como as de Freud, Piaget e Kohlberg eram sexistas, uma vez

que privilegiavam uma visão masculina da moral. Em seus estudos, Gilligan demonstra que as mulheres, durante muito tempo de suas vidas, acreditam que o cuidado é o mais importante.

Para as mulheres há uma preocupação em observar todos os lados da questão: “Considerar seriamente as consequências que envolvem moralmente todos os indivíduos numa determinada situação, é considerar mais que os direitos e deveres para cada um. É considerar o que se quer dar a cada um pela ética do cuidado” (LIMA, 2004, p.19). Vale destacar que os homens também possuem a voz do cuidado. O que o estudo de Gilligan trouxe foi a discussão sobre a presença do afeto como motivação moral.

O interesse da Psicologia debruçou-se então sobre como, no desenvolvimento infantil, a criança faz julgamentos morais. Na atualidade, pesquisas como as de La Taille (2002a, 2002b, 2006, 2007) procuram refletir sobre virtudes como a generosidade, a humildade, a polidez e também sobre sentimentos como vergonha e honra e sua relação com a moralidade.

Estudos como os de Puig (1998) também merecem destaque. O pesquisador procura relacionar moral e personalidade. Seu interesse centra-se no desenvolvimento de uma educação moral que seja capaz de atender os desígnios dos princípios morais. Propõe então, a construção da educação moral a partir da formação de uma situação complexa da realidade humana a qual denominou Personalidade Moral.

Em outros estudos e pesquisas sobre a moralidade humana, encontramos o trabalho de Biaggio et. al. (1999) e Lima (2005) que procuram realizar uma discussão interdisciplinar nas áreas da Psicologia Moral e Ecologia. Lima (2005) acredita que a questão ecológica é também uma questão moral, pois envolve elementos referenciados em si e no outro. Assim sendo, uma pessoa moral ecologicamente é aquela que possui valores que regulam sua ação em função do respeito por si, seu próprio espaço de sobrevivência, mas também por outros, pelo valor à vida e pelo espaço que todos ocupam - o espaço público.

Sendo a moralidade um tema interdisciplinar, entendemos que a Psicologia não abrange todas as suas nuances. No entanto, defendemos que a ciência psicológica é uma forma de conhecer dados da realidade sobre o fenômeno moral humano. Entre as correntes que explicam as motivações morais, observa-se a presença predominante das pesquisas psicológicas da moral, referenciadas pelas correntes piagetiana (PIAGET, 1932/1994) e kohlberiana (KOHLBERG, 1955/1992). Ambos inspirados em Kant.

Entendemos a Psicologia Moral como o campo de estudos que se ocupa da compreensão e explicação dos processos e aspectos psicológicos implicados no comportamento moral do homem. Conforme explicita Freitas (2003), embora os sentimentos

morais tenham logo sido reconhecidos como objetos válidos de apreciação pela Psicologia, a questão moral se tornou objeto efetivo de pesquisa com certo atraso em relação às demais áreas da psicologia. Jean Piaget (1932/1994) inicia uma verdadeira teoria científica² do desenvolvimento moral, como discutiremos no próximo item.

1.2 Jean Piaget e a psicogênese da moral

Em seu estudo sobre a moralidade infantil, Piaget (1932/1994) usou o método clínico, procurando dialogar com as crianças sobre dois blocos temáticos: as regras sociais e a ideia de justiça. No primeiro bloco temático ele concentrou sua atenção em dois tipos de regras sociais: regras de jogos (bolinha de gude e amarelinha) e regras morais propriamente ditas. Quanto ao segundo bloco, Piaget procurou estudar a maneira pela qual as crianças adquirem a consciência de justiça.

Ao estudar as regras do jogo, Piaget procurou destacar dois aspectos importantes: o conhecimento prático das regras de um jogo e a consciência da validade dessas regras, isto é, do caráter social e recíproco das regras³.

Ao contrário de Durkheim, que defendia que a essência da Educação Moral era ensinar às crianças a obediência às regras morais da sociedade, Piaget, em seu estudo, procurou entender como as crianças desenvolvem o respeito pelas regras, qual a concepção de Reciprocidade e Igualdade entre os indivíduos e com a sociedade e, mais ainda, como se constroem esses conceitos de regras e de respeito mútuo.

A base filosófica da moralidade, segundo Piaget, é o respeito, inicialmente aquele à coação, que os adultos exercem com sua autoridade. Mais tarde, as normas e as regras são discutidas, aceitas e representadas pelos grupos sociais a que pertencem e, conseqüentemente, pelo respeito aos seus componentes. Assim, conforme Freitas (2003), *O juízo moral na Criança* pode ser entendido como um estudo psicogenético das relações entre o respeito e a obrigação moral.

² É importante destacar que em *O juízo moral na criança*, Piaget, logo no início adverte que não estudará os comportamentos morais e sim os julgamentos.

³ De acordo com Freitag (1992) a entrevista clínica piagetiana orienta-se segundo esses dois princípios: 01. O pesquisador procura esclarecer o conhecimento que o entrevistado tem das regras de um jogo; 02. O pesquisador introduz a questão da origem da regra, das condições de sua validade e as condições legais e legítimas da reformulação das regras.

Pesquisando crianças de 05 e 12 anos, Piaget descobriu que a gênese da moralidade infantil passa por duas grandes fases. Na primeira, o universo da moralidade confunde-se com o universo físico. As normas morais são entendidas como leis heterônomas, provenientes da ordem das coisas e, por isso, intocáveis, sagradas. Na fase posterior, as normas passam a ser entendidas como normas sociais cujo objetivo é regular as relações entre os homens. Dessa forma, em torno dos dez, onze e doze anos, a criança passa a conceber a si mesma como possível agente no universo moral, capaz de, mediante relações de reciprocidade com outros, estabelecer e defender novas regras.

A tendência da criança à heteronomia é formada através do egocentrismo, que a impede de discriminar como diferentes as imposições, as ideias dos pontos de vista que vem do exterior, daqueles construídos por ela mesma. Também é formado através das relações de coação entre os indivíduos e a autoridade a ser obedecida, o que induz a imitação dos mais velhos pelas crianças. Neste sentido, tanto o egocentrismo como as relações de coação estão presentes e coexistem concomitantemente em uma relação heterônoma.

Quando a criança passa a vivenciar experiências com outras crianças, começa a construir sua autonomia, tornando possível a troca de pontos de vista diferentes, de desejos diferentes e de opiniões diferentes. Entretanto, esses posicionamentos, embora diferentes, são vivenciados entre iguais. Na relação criança-criança não há uma autoridade a quem obedecer, a obediência aqui é substituída pela reciprocidade nas trocas entre iguais. Uma vez que a necessidade de respeitar equilibra-se com a necessidade de ser respeitado, construindo então o conceito de respeito-mútuo.

Através do jogo de bolinhas de gude⁴, Piaget (1932/1994) preocupou-se em estudar a prática e a consciência da regra, o que segundo o próprio autor, permitiria definir a natureza psicológica das responsabilidades morais.

Constatou, através da observação do jogo e do interrogatório sobre as regras, a existência de quatro estágios no desenvolvimento da consciência da regra. São eles:

1º Estágio (0 a 02 anos) motor e individual: a criança manipula o objeto em função de seus próprios desejos e de seus hábitos motores, a fim de estabelecer alguma ritualização onde o jogo permanece individual. Pode-se falar de regras motoras, mas não de regras coletivas.

2º Estágio (02 a 06 anos) egocentrismo: a criança imita a regra do exterior sozinha, não se preocupa com os parceiros e se os tem não se preocupa em vencê-los. Não há

⁴ Das diferentes variações para se jogar Bolinhas de gude, tais como “buraco” ou “cova”, Piaget escolheu estudar a do quadrado: “O jogo do quadrado consiste, portanto, em duas palavras, em colocar algumas bolinhas num quadrado para depois pegá-las, deslocando-as por meio de uma bola especial, maior que as demais” (PIAGET, 1932/1994, p. 28).

uniformidade na maneira de jogar. Mesmo quando juntas, jogam cada uma para si (todas podem vencer ao mesmo tempo) e sem cuidar da codificação das regras. Joga com os outros imitando-os. Crê que está em interação com os demais enquanto joga para si. A esse duplo caráter de imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos foi designado pelo nome de egocentrismo (PIAGET, 1932/1994).

3º Estágio (07 a 10 anos) cooperação: cada jogador procura vencer o seu vizinho, a criança preocupa-se com a unificação das regras e com o controle mútuo. A regra é considerada como imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório. Sujeito à transformação desde que haja um consenso geral. Eles jogam juntos, mas com uma infinidade de regras concomitantes. Piaget chegou a tal conclusão ao interrogar meninos que jogavam juntos habitualmente, mas que quando interrogados separadamente, davam informações inteiramente contraditórias sobre as regras do jogo de bolinhas de gude.

E por fim o *4º Estágio (11 a 12 anos)* codificação das regras: momento onde ocorre a organização do pensamento e autonomia. O código de regras é conhecido por toda sociedade, as partidas do jogo são regulamentadas com minúcia, até nos pormenores do procedimento. As crianças jogam pelo prazer da disputa, procurando interagir quanto às regras, que jamais são fixas e dispõem de possibilidades de mudanças decididas pelo grupo.

No processo de construção do desenvolvimento moral, Piaget fala na existência de três regras:

1ª Regra motora: a criança ritualiza suas ações sobre os objetos e os elabora;

2ª Regra coercitiva: a criança considera as regras como sagradas e imutáveis, uma vez que considera aquele que as informa, o adulto, como superior e inatingível;

3ª Regra racional: início da adolescência, as regras não são mais aceitas como dadas, a menos que atenda as necessidades e desejos do outro, podendo ser modificada através de uma decisão e aceitação tomadas pelo grupo.

Piaget admite o julgamento moral como um aspecto fundamental do desenvolvimento da consciência da regra. O que nos leva a refletir que a construção da regra moral é similar à construção da regra do jogo, ou seja, existe um estágio de total submissão aos valores tidos como sagrados, e onde ocorre a construção de uma consciência da regularidade e da obediência, denominados pelo autor de Realismo Moral. Tendo como característica principal a heteronomia, a qual se diferenciará em dois aspectos: primeiro ocorre uma obediência total às normas estabelecidas por outros. A regra não é elaborada, julgada ou interpretada, apenas aceita ao pé da letra e obedecida. Aquele que não o faz enquadra-se na categoria de mau. No

segundo os fatos são avaliados, não em função da intenção que os desencadeou, mas, em função da conformidade com as regras estabelecidas.

Ao participar da elaboração das regras, a criança entende seu significado e a razão de sua utilidade, podendo ser controlada pelo próprio grupo, onde todos têm o poder de elaborar a regra e cobrar o seu cumprimento.

Quanto às etapas do desenvolvimento moral, Piaget constatou que dentro da Heteronomia, as regras não são acatadas pela sua validade, mas pelo simples fato de serem regras. E por isso devem ser obedecidas cegamente. Por causa dessa obediência cega, o bem será sempre definido pela obediência e o mau pela desobediência. Já a moral Autônoma, se manifesta nas atitudes sociais, como cooperação e reciprocidade.

Piaget (1932/1994) foi pioneiro em investigar como as crianças desenvolvem concepções de justiça e injustiça. Em seus estudos foram encontrados três grandes períodos de evolução dessas concepções: Justiça Imanente, Retributiva e Distributiva:

Um período estendendo-se até mais ou menos sete-ouzo anos, durante o qual a justiça está subordinada à autoridade adulta, um período compreendido entre oito-onze anos aproximadamente, que é o do igualitarismo progressivo, e finalmente um período que se inicia por volta dos onze-doze anos, durante o qual a justiça puramente igualitária é temperada pelas preocupações de equidade (PIAGET, 1932/1994, p. 236).

A seguir apresentamos sucintamente cada um desses períodos, que segundo o próprio Piaget, não chegam a ser estágios, mas “fases que caracterizam desenvolvimentos limitados” (p. 273). Vejamos.

1.2.1 Os três tipos de justiça

Na **Justiça Imanente** (06 e 07 anos): a presença da coação adulta, que se enquadra na sanção expiatória, se resume na crença de que as sanções são automáticas e que emanam das próprias coisas. É atribuída à natureza, como um todo a existência de sanções automáticas mesmo que a situação não tenha nenhuma relação objetiva com o fato. Esse tipo de justiça foi detectado nas respostas de crianças pertencentes à faixa etária de 06, que ao serem interrogadas sobre o porquê ocorreu tal acidente, respondiam: “[...] quando fazemos algo errado, Deus nos pune [...]” ou “[...] foi Deus que fez isso porque ele mexeu na tesoura [...]”, e ainda, “[...] se tivesse havido permissão da professora para apontar o lápis, o menino não teria se cortado [...]” (PIAGET, 1932/1994, p.194).

A **Justiça Retributiva** (de 07 a 08 anos aproximadamente): ligada completamente à ideia de sanção. O ato deve ser corrigido com uma punição correspondente ao erro cometido. Nesse tipo de justiça existem dois tipos de sanção: Expiatória e por Reciprocidade. Na primeira, decrescente com a idade, na medida em que a cooperação vence a coação e encontra-se a existência de uma moral heterônoma onde a lei moral é caracterizada através das regras impostas pelo adulto. Na moral heterônoma, portanto, a noção de justiça é inseparável da sanção expiatória. Já na sanção por reciprocidade, com indício de uma moral autônoma, parece preponderar o sentimento de cooperação e igualdade. É uma das mais primitivas noções de justiça e está ligada diretamente à coação adulta.

Por fim, a **Justiça Distributiva** (acima dos 12 anos): contrária à ideia de sanção. É uma consequência das formas evoluídas da justiça retributiva, fazendo com que a igualdade tenha primazia sobre a retribuição, sempre que houver conflitos entre elas. Piaget observa que:

[...] os conflitos deste gênero são frequentes na vida das crianças. Acontece frequentemente que os pais ou os professores favorecem a criança obediente em detrimento das outras. Tal desigualdade de tratamento, justa do ponto de vista retributivo, é injusta do ponto de vista distributivo (p. 200).

Na justiça distributiva a sanção é pesada de forma mais equilibrada à jurisprudência. A justiça igualitária é temperada por preocupações de equidade. Leva-se em conta as condições e intenções, não só as consequências do ato.

Tais noções de justiça estão presentes no desenvolvimento do juízo moral infantil. Diferenciando-se hierárquica e cronologicamente entre as crianças mais novas e as mais velhas, definidas como as “duas morais”. A moral da autoridade (moral do dever, da heteronomia e da obediência) que leva à confusão do que é justo com o conteúdo da lei estabelecida e à aceitação da sanção expiatória opõe-se à moral do respeito mútuo (moral do bem e da autonomia) que conduz ao desenvolvimento da igualdade que constitui a justiça distributiva e a reciprocidade.

Sobre a evolução da noção de justiça, o autor vê a influência adulta mais como uma fonte de atraso que desenvolvimento. Uma vez que a autoridade não poderia ser fonte de justiça, já que esta supõe a autonomia. Para ele, a autoridade adulta é fonte apenas do dever. Pode-se pensar: mas os adultos não podem ajudar na formação moral da criança dando exemplos de reciprocidade? Sim, mas só os processos de cooperação e respeito mútuo entre iguais constroem noções mais elaboradas de justiça.

Conforme o trabalho de Piaget, as formas de justiça retributiva e as sanções expiatórias são oriundas da relação adulto-criança. As relações entre iguais irão construir o meio mais propício para o desenvolvimento da solidariedade e cooperação.

Comte-Sponville (1995, p.70) apresenta a justiça como a virtude moral que é absolutamente boa em si mesma, como a vontade boa de Kant: “A justiça não é uma virtude como as outras. Ela é o horizonte de todas e a lei de sua coexistência”. Para Piaget a justiça é a mais racional de todas as virtudes.

Conforme La Taille (2006) dois princípios podem ajudar a definir a justiça. O primeiro princípio é o de **igualdade**. Nele, todos os seres humanos, independente de origens sociais, gênero, competências cognitivas, etnia etc. têm o mesmo valor intrínseco e não devem usufruir de privilégios. Como exemplo, pode-se perguntar: é justo privilegiar um aluno por ter uma condição socioeconômica privilegiada ou por pertencer a uma determinada etnia.

O segundo princípio é o de **equidade**, princípio que implica tornar iguais os diferentes. Todos nós apresentamos diferenças que devem ser levadas em conta para que, no final, a igualdade seja possível. Por exemplo: é justo cobrar que todos os alunos tenham o mesmo desempenho diante de uma atividade determinada⁵?

Em relação a estes princípios, La Taille (2006, p.62) fala da justiça como tema tanto moral quanto político: “[...] fala-se em pessoas justas, mas também em instituições justas e em leis jurídicas justas”. Pode-se dizer que a justiça diz respeito tanto à esfera privada quanto à esfera pública, para ambas como a busca do equilíbrio nas relações interpessoais. Importante destacar que para o autor o sentido de público e privado não dizem respeito à propriedade estatal ou privada, mas àquilo que é do indivíduo ou de um pequeno grupo de pessoas.

Como vimos até aqui, a gênese do juízo moral teve seu estudo iniciado com Piaget (1932/1994), que rompeu com a ideia de considerar esta capacidade mera questão de internalização de valores. A moral segue uma trajetória estreitamente ligada às operações mentais envolvidas na lógica da criança. Inicia-se em um estágio de anomia e passa pela heteronomia, para finalmente, culminar na autonomia, que nem sempre é alcançada por todos os seres humanos.

⁵ Prática que, aliás, é comum em nosso sistema escolar. Baseadas na ideologia do mérito, segundo a qual, diante de oportunidades “iguais” o sujeito que não vai bem, sabidamente é por apresentar dificuldades individuais. Ideologia que tem como função camuflar a realidade ocultando as contradições do real, interpretando falsamente a realidade social, fazendo com que os acontecimentos socialmente produzidos pareçam naturais (CHAUI, 1980). Muitos continuam a pensar que a escola é democrática quando trata todos do mesmo jeito. Ora, algumas crianças já chegam à escola numa situação desigual.

A moral autônoma se inicia pelo questionamento da aplicação da regra pela regra, pois o indivíduo percebe que o mais importante é atentar para os princípios subjacentes à regra, como a justiça e a intencionalidade do ato em juízo. Além da complexidade das operações mentais envolvidas, esta evolução demanda relações sociais simétricas, baseadas em reciprocidade e cooperação, o que é mais provável na relação de criança para criança.

Para La Taille (2006), o trabalho de Piaget, apesar de seu imenso valor, deixou de lado um aspecto importante da moral: os valores, que conferem coerência e coesão às regras. A seu ver, o trabalho de Kohlberg (1992) preenche esta lacuna, ao identificar outros estágios entre a heteronomia e autonomia. Assim, são postulados três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional.

O nível pré-convencional divide-se em dois estágios, diferenciados por uma relativização progressiva dos julgamentos, antes baseados só na avaliação das consequências. No nível seguinte, convencional, que também compreende dois estágios, a adesão à regra é referenciada no grupo da qual emana, não só pela aprovação do mesmo, mas ainda para garantir sua estabilidade. No último nível, pós-convencional, é quando se verifica uma definição de valores e regras pessoais, independente da autoridade do grupo, culminando na escolha e adesão a princípios éticos universais, orientados para a justiça, reciprocidade, igualdade e respeito ao outro.

Conforme La Taille (2006), comparar possibilidades de ação, perceber a necessidade do outro e pensar no que está em jogo faz parte da dimensão intelectual envolvida no ato de agir moralmente. Entretanto, como o “saber fazer” pode não ser suficiente, é preciso um “querer fazer”, a dimensão afetiva do agir traduzida pela ética. Apresentamos a seguir breve discussão sobre as dimensões intelectuais e afetivas da moral.

1.3 Dimensão intelectual: o “saber fazer” moral

Ainda conforme La Taille (2006, p.73, Destaque do autor) independente dos fundamentos e conteúdos escolhidos, a moral sempre terá presente a razão: “Ser considerado como ‘pessoa moral’ implica ser considerado como agente *responsável* por juízos e ações”. Isto é, ser moralmente responsável implica ter liberdade de escolha, e saber fazer uso da inteligência. A dimensão intelectual está sempre pressuposta na moral, do contrário não se trata mais de moral.

A expressão “saber fazer moral”, segundo La Taille (2006), de quem tomamos emprestada entende o “fazer” enquanto a realização da ação moral. E por “saber”, as disposições intelectuais que permitem decidir o que fazer, como fazer e o quando fazer. Sendo assim, o autor apresenta três aspectos, que discutiremos brevemente, complementares da dimensão intelectual presente na ação moral: o conhecimento, o equacionamento e a sensibilidade.

A moral é um objeto de **conhecimento** e sua dimensão intelectual pressupõe o conhecimento de regras, princípios e valores que lhes dão fundamentos:

Ela (moral) fala em regras, e assim diz o que deve ser feito e o que não deve ser feito. Ela fala em princípios, ou máximas, e, portanto, diz em nome do que as regras devem ser seguidas. E fala em valores, e assim revela de que investimentos afetivos são derivados os princípios. Por exemplo, a moral pode afirmar que a vida é um valor, derivar o princípio segundo o qual a vida deve ser respeitada, e ditar regras como ‘não matar’, ‘não ferir’, ‘promover o bem estar’ (LA TAILLE, 2006 p. 73).

A moral também pressupõe conhecimentos culturais, psicológicos e científicos. Mas, pode-se afirmar que os conhecimentos sobre as regras, princípios e valores são condições necessárias ao agir moral, uma vez que “do ponto de vista lógico, a sequência argumentativa segue o caminho que parte dos valores e chega às regras prescritivas, passando pelos princípios” (LA TAILLE, 2006, p.74). Entretanto, alerta que os conhecimentos morais, embora necessários à ação moral, não são suficientes. É preciso saber colocá-los em movimento, relacioná-los entre si fazendo-os produzir juízos e ações para cada situação encontrada. Aqui têm lugar os outros aspectos destacados pelo autor, a saber, o equacionamento e a sensibilidade morais.

Em determinadas situações a dimensão moral aparece de forma clara, não oferecendo dificuldades para uma tomada de decisão. Nessas situações o **equacionamento** moral decorre diretamente da aplicação das regras e dos princípios. Todavia, há situações nas quais a ideia de equacionamento toma outro sentido. La Taille (2006, p.81) o define da seguinte forma: “[...] consiste em, diante de uma situação na qual regras, princípios e valores morais conflitantes aparecem com clareza, destacar estes elementos, ponderá-los e, para tomar a decisão, estabelecer uma hierarquia de valores entre eles”.

A tomada de decisão diante de situações que apresentam dilemas morais pressupõe um equacionamento moral. É preciso perceber que elementos morais estão em jogo, ponderá-los e hierarquizá-los. O autor ainda esclarece que a dificuldade não está em perceber que dimensões morais estão em jogo, mas em refletir sobre suas implicações e sobre a relação entre tais dimensões.

Nem sempre as dimensões morais de uma determinada situação aparecem com clareza, nesses casos fala-se em ter **sensibilidade** moral, ou seja, “a capacidade de perceber questões morais em situações nas quais não aparecem com clareza” (LA TAILLE, 2006, p. 90).

A sensibilidade moral pressupõe disposição, vontade e capacidade de pensar. Poderíamos dizer, a grosso modo, que ela representa a capacidade de ler nas entrelinhas, interpretar os sinais, perceber a sensibilidade alheia, seus motivos de alegria e sofrimento: “Somente a sensibilidade moral pode fazer perceber os efeitos violentos de certas ações e, portanto, levar a evitá-las” (LA TAILLE, 2006, p. 91).

Por fim, o autor declara que o equacionamento moral baseia-se sobre a ideia de “sujeito de direitos”, sendo a justiça essencial, diferente da sensibilidade moral onde está presente a ideia de “sujeito psicológico” tendo como atitude necessária a generosidade. Condições necessárias ao agir moral.

Tanto para Piaget (1932/1994) quanto para La Taille (2006) o desenvolvimento do juízo moral depende do desenvolvimento cognitivo, daí a importância da dimensão intelectual da moral. As crianças pequenas tem certa capacidade de pensar a moral. Embora não sejam ainda capazes de traçar fronteiras claras entre os domínios, mas, certamente, estão atentas às diferenças entre as regras que lhe são apresentadas e impostas. Nesse ponto, La Taille (2006) destaca a contribuição da dimensão afetiva da moral.

1.4 Dimensão afetiva: “querer fazer” moral

O dever corresponde a um querer, sendo o sentimento de obrigatoriedade uma forma de querer. A dimensão intelectual da moral depende, para tornar-se ação, desse querer fazer moral, “da vontade de agir e da intenção com a qual se age” (LA TAILLE, 2006, p. 107).

Para o autor, a gênese do senso moral, período em que a criança ainda não é inspirada pelo auto respeito, se dá pelo medo e amor, que, quando provocados pela mesma pessoa, em geral os pais, se transformam em respeito, e, portanto, obediência às regras por eles colocadas: “[...] é justamente pelo fato de os pais inspirarem, ao *mesmo tempo*, medo e amor, que eles inspiram respeito” (LA TAILLE, 2006, p. 109 grifo do autor).

Como estes sentimentos não são suficientes para explicar a moralidade no entender de La Taille, como foram para Piaget, ele ainda propõe a interveniência de outros sentimentos

como a **confiança**. Uma vez que é necessário que o respeito unilateral esteja na avaliação da pessoa respeitada como sendo digna de ser obedecida, pois, confiar em alguém implica fazer considerações sobre a moralidade da pessoa na qual se confia.

A **simpatia**, embora diferente do medo, do amor e da confiança, pouca relação tem com as imposições morais das figuras de autoridade. É definida como a capacidade de sensibilizar-se pela dor alheia. Um sentimento que pode inspirar condutas condizentes com a moral sendo útil para desencadear boas ações e evitar as más.

A **indignação** é outro sentimento necessário para explicar a moralidade da criança. Ainda que sua gênese seja auto referenciada, pois surge quando a criança se sente injustiçada e por isso desvalorizada. É necessária para a apreciação posterior do que seja justiça, em termos de equilíbrio de direitos e deveres.

Um último sentimento inspira o querer fazer moral: a **culpa**, definida como sentimento penoso, advindo da consciência de ter cometido uma transgressão moral. Segundo La Taille (2006), a culpa inicialmente refere-se à responsabilidade por uma transgressão, havendo, ainda que incipiente, o sentimento de rompimento com um dever moral, cuja raiz está no respeito inculcado pelas figuras inspiradoras de medo e amor. A pessoa moral é aquela que assume sua responsabilidade perante outrem e perante si mesma sendo o sentimento de culpa a dimensão afetiva desse compromisso: “[...] o ‘querer agir’ moral implica o ‘querer responsabilizar-se’ pelas ações, e somente possui tal querer quem é capaz de experimentar o sentimento de culpa” (LA TAILLE, 2006, p.130).

Por fim, tais sentimentos, dadas as condições ideais, como um ambiente em que a autoridade seja exercida por pessoas que merecem confiança, evoluirão no sentido da reciprocidade, da responsabilidade, da honra, de sentir-se um sujeito moral. Entretanto, esta evolução de sentimentos só ocorrerá se as primeiras noções morais construídas penetrarem a personalidade e for construído aquilo que Puig (1998) chamou de Personalidade Moral.

A formação da Personalidade Moral, para Puig (1998, p.149), “Implica trabalhar simultaneamente na formação da consciência moral autônoma, no desenvolvimento de suas capacidades ou procedimentos de reflexão e ação, e finalmente na aquisição dos elementos substantivos que constituem a identidade moral de cada indivíduo”.

Para La Taille (2002a) a formação de uma Personalidade Moral implica a formação da identidade. Pensar a moral como processo de formação da identidade, é considerar que: a) A identidade de cada pessoa é um conjunto de representações de si; b) Tais representações são

sempre valorativas; e c) Há uma tendência em cada pessoa de procurar, de identificar-se com valores positivos.

Personalidade Moral significa então, construir representações de si em relação aos outros, ao mundo em que se está inserido e aos valores estabelecidos naquela cultura, onde se constrói o significado do *eu* e do *não eu*. Uma personalidade moral é aquela que tem valores morais associados à representação de si e sente vergonha se transgredi-los. O sentimento de vergonha, portanto, está associado a conteúdos morais.

Pensando assim, este sentimento pode ter relevância fundamental para a compreensão da moralidade humana frente as situações de fracasso escolar. A vergonha é sentimento que exerce um papel regulador nas relações interpessoais e intrapessoais. Que sentimento é esse e qual sua importância para a moralidade? La Taille (2002b) discute a vergonha e sua importância na própria definição de ser humano, seu juízo e comportamento morais. É o que procuraremos tratar na próxima seção.

2. A VERGONHA

A vergonha pode ser considerada um dos sentimentos mais relevantes para nossa experiência com o mundo. Contudo, apesar de sua importância, historicamente a Psicologia não dedicou maiores esforços à compreensão de seu papel na vida humana. Embora ainda não tenha se configurado como um campo de reflexões e pesquisas, nos últimos anos um número cada vez maior de estudos vem se dedicando ao tema (LA TAILLE, 2002b, 1996, 2007; VITALE, 1994; ARAÚJO, 1999; HARKOT-DE-LA-TAILLE, 1999).

Mas o que é a vergonha? Como definir esse sentimento que nos acompanha a partir do momento que tomamos consciência de que somos perceptíveis? O conceito de vergonha pode apresentar um campo de significados bastante amplo e rico. No Dicionário Aurélio (FERNANDES, 1997, p.671) vergonha significa:

a) desonra humilhante; opróbrio, ignomínia; b) sentimento penoso de desonra, humilhação ou rebaixamento diante de outrem; c) sentimento de insegurança provocada pelo medo do ridículo, por escrúpulos etc.; timidez, acanhamento; d) sentimento da própria dignidade, brio, honra.

Para La Taille (2007) trata-se de um desconforto psíquico, às vezes de caráter insuportável, decorrente de dois tipos de situação: **a exposição** e **o juízo negativo**. Na vergonha de exposição está presente o simples fato de se perceber como objeto do olhar alheio. Por outro lado, a vergonha que o autor denomina judicativa pressupõe um juízo negativo: vergonha de se achar feio, de ter fracassado em alguma atividade, etc. É quando a vergonha encontra sua tradução mais frequente em sentimentos de rebaixamento, desonra e humilhação.

O autor identifica que o sentimento de vergonha poderá se manifestar quando as ações se referirem a uma “meta” (não obter sucesso, ter fracassado); a um “padrão” (por exemplo, estético); a uma “norma” (como a transgressão de uma norma moral); poderá também ser associado a uma “humilhação” (portanto a alguma forma de rebaixamento); e também por “contágio” (sentir vergonha por ações de um amigo ou irmão).

Em La Taille (2002b) encontramos uma definição mais completa com análise semântica e uma lista de sentidos que a palavra vergonha pode carregar. Mas, para o momento, a definição tratada acima é suficiente, uma vez que a dimensão que nos interessa tratar decorre da vergonha judicativa, relativa a um juízo de valor.

Para Harkot-de-La-Taille (1996), as premissas ou a base para a vergonha são:

Um sujeito tem um simulacro existencial, isto é, faz projeções de si num imaginário de confiança e relaxamento; dentro de seu simulacro existencial, ele constrói para si uma imagem que considera representá-lo, uma imagem com a qual se identifica e se

confunde. Desliza, portanto, do *parecer* para o ser, imagem e sujeito constituindo um mesmo e único valor [...] de posse de uma imagem de si, uma circunstância inesperada vem arrancar o sujeito de seu estado de confiança relaxada: percebe que o modo como se vê mostra-se um desajuste com o modo como se vê visto. Como imagem e sujeito se confundem, o sujeito reconhece não ser o que pensava ser e teme o juízo dos outros, uma vez que sua nova e indesejada representação é a imagem que os outros podem vir a ter de si. Está formada a base para a vergonha (p. 04, grifo da autora).

Percebe-se que a vergonha configura-se no encontro de dois outros sentimentos: a inferioridade e a exposição. A inferioridade manifesta-se de várias maneiras, aqui consideradas duas como relevantes: rebaixamento de si e a humilhação, causadas por opiniões negativas que os outros têm de sua imagem projetada e pela indignidade sentida a partir de uma sanção negativa imposta pelo sujeito a si mesmo. O sentimento de exposição acontece quando o sujeito é visto por alguém que ele legitima e possui dois correlatos: a consciência de visibilidade por esse alguém legitimado e a vulnerabilidade, advinda da ação de se submeter a imagem projetada ao juízo de outrem (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 1996).

Não há dúvida de que os julgamentos alheios podem despertar o sentimento de vergonha ou mesmo ampliar sua força, entretanto, segundo La Taille (2002b), a condição necessária para que ocorra é o juízo negativo de quem a experimenta. O sujeito que sente vergonha, julga a si próprio negativamente. É por isso que La Taille (2002b) declara que é possível sentir vergonha sozinho. Quando esse sentimento é despertado pelo juízo alheio, é preciso que o sujeito que o sente tenha identificado esse sentimento como seu. Pensemos por exemplo, alguém que diz a um aluno que seu trabalho é ruim, que sua escrita não é compreensível, e que é de todos, o pior aluno da classe, mas esse aluno discorda absolutamente dessa crítica. Pode ser que experimente sentimentos como indignação, revolta ou tristeza por ser criticado injustamente, mas não a vergonha. Essa aparece quando a pessoa assume esse juízo para si.

Uma vez que a vergonha pressupõe um auto juízo negativo, cabe destacar que o que está em jogo é o Eu. Mesmo que a vergonha possa ser desencadeada por ações, é o Eu que continua em destaque. É o Eu que é desvalorizado. Ora, falar em um Eu desvalorizado faz pensar naquilo que La Taille (2002b) chamou de *Representações de si*: a clássica diferenciação entre um *Eu* e um *Me* e as relações que podem ter com os olhares judicativos alheios.

La Taille (2002b) pegou emprestada a expressão “Representações de Si” de um autor francês chamado Roger Perron, segundo o qual “*o Eu é sempre assimilado como valor*” (p. 70, grifo do autor). As imagens de si são construídas como conjunto de valores. Isto é, quando

uma pessoa pensa em si, constrói imagens associadas ao bem ou ao mal, ao desejável ou ao indesejável, ao certo ou ao errado: “[...] Mesmo as formas aparentemente mais objetivas de se representar, como ser mulher ou homem, criança ou adulto, preto ou branco, [...] estão prenhes de valor” (op. cit., p.61). Assim, conhecer-se implica julgar-se. É aqui que se encontra o vínculo entre as representações de si, a moral e o lugar que os valores morais ocuparão nas representações de si.

Neste trabalho discutem-se as representações de si e os sentimentos morais dos alunos adolescentes frente às situações de fracasso escolar. É importante que passemos a expor uma discussão mais específica, embora ainda de forma muito resumida, acerca do conceito de Representações de Si.

2.1 As Representações de Si

La Taille (2010, p.08) entende o Eu como um conjunto de representações de si (imagens que a pessoa faz de si mesma). Não importando se tais representações correspondam de fato ao que a pessoa realmente é ou como é vista pelos outros, mas ao que ela julga ser: “Não se trata de um autoconceito, portanto unitário, mas realmente de um conjunto de representações, que podem até ser conflitivas ou contraditórias entre si”.

Esta representação não é inata, mas construída e começa a ser esboçada com o início da construção da consciência de si. Segundo Piaget (1967) até os 18 meses existe uma indiferenciação inicial entre o eu e o mundo, portanto entre o eu e outrem. Depois dessa idade, a criança começa a ser capaz de representar o real, se reconhecendo no espelho e posteriormente numa fotografia. Com isso, tem início a construção da ideia de perceptibilidade. Eu me vejo, logo os outros também me veem.

Pode-se dizer que a “tomada de consciência e ser percebido por outrem são contemporâneos no desenvolvimento da criança” (LA TAILLE, 2002b, p.58). Quando se sente percebida, a criança passa a preocupar-se com a própria imagem perante aos olhos alheios. Essa preocupação é um dos fatores que promovem a construção da identidade e com ela surge também a vergonha, que interfere diretamente na consciência de si.

Assim, Representações de Si, são representações que o sujeito faz de si mesmo: imagens de si construídas como um conjunto de valores. Podemos dizer que todas as características usadas pelos sujeitos para se definir são percebidas em diferentes graus, como

desejáveis ou não. Mais ainda, no íntimo dessa consciência de si, do sentimento de ser esse Si Mesmo, encontra-se o sentimento de ser valor enquanto pessoa.

Segundo La Taille, (2002b), as representações de si são sempre valorativas, pois pressupõem um juízo de valor, uma comparação entre o que se é e o que se deseja ser e também entre o que se é e o que os outros são. O que eu vejo nos outros, como eu os represento, ajudam a definir o que desejo ser. Ora, se conforme o autor, admitimos que as representações de si estão sempre situadas em planos valorativos e que os indivíduos estão sempre em busca de representações de si positivas, cabe questionar se as pessoas tem uma tendência a procurar certos valores em detrimento de outros.

A tal questionamento o próprio autor responde. No conjunto das representações de si, certos valores podem ser centrais, e outros, periféricos. Por centrais, entendem-se os valores mais fortes e por periféricos, os mais fracos. Uma pessoa, pode se ver como bonita, isto é, ter de si a imagem de que é bonita fisicamente — mesmo que não o seja, pois conforme La Taille (2002b) as representações de si estão na dimensão simbólica e não real, pode ter mais valor do que se ver como honesta ou justa: nesse caso, a representação de si relacionada à beleza é central, e a relacionada à moral é periférica.

Os valores que ocupam a parte central das representações de si têm maior força motivacional. A pessoa para quem a beleza física é um valor central na sua identidade investirá maiores esforços na conservação ou no incremento dessa beleza do que investirá para ser honesta ou justa, sendo esses dois últimos valores periféricos. Em consequência, sentirá mais vergonha de não se ver como bonita do que de não se ver como honesta e/ou justa.

Se ter um bom desempenho escolar ocupa um lugar central no rol de valores admirados por um determinado aluno e pelas pessoas à sua volta, o fato de não se considerar capaz de atuar de modo a garantir isso, passa a ser sinônimo de fracasso, de inferiorização, de diminuição e até mesmo de vergonha.

Há três fatores importantes na construção das Representações de si: os juízos alheios – sejam eles reais ou construídos pelo próprio indivíduo – as expectativas criadas por cada um. E um terceiro fator: os sucessos e fracassos objetivamente constatados. No contexto escolar, a constatação objetiva dos sucessos e fracassos pode acontecer de várias maneiras.

Conforme afirmamos anteriormente, o conjunto das Representações de si relaciona-se a alguns fatores: às expectativas pessoais; às representações que a própria pessoa constrói dos outros, as representações que os outros constroem a respeito da pessoa em questão e aos

sucessos e fracassos objetivamente constatados. Se considerarmos a construção dessas representações como valorativas – porque impregnadas de juízos de valor – e nos lembrarmos que a aprendizagem dos conteúdos escolares é socialmente valorizada, podemos concluir que essa aprendizagem integra as expectativas pessoais. Além disso, os resultados do desempenho escolar podem ser compreendidos como sucessos e fracassos objetivamente constatados. Sendo assim, o desempenho escolar pode ser um dos fatores que influenciam nas representações de si feitas pelos alunos.

La Taille (2002b) cita algumas pesquisas de Perron que mostram que crianças de 06 a 12 anos que fracassam como alunos, tendem a se pensar como pessoas inferiores e malsucedidas em atividades que exigem competências totalmente diferentes daquelas mobilizadas pela escola. Embora o fracasso em determinada atividade costume vir acompanhado de juízos negativos de outras pessoas e mesmo que não tenha sido expresso, “a frustração de não ter tido êxito pode desencadear uma auto avaliação negativa” (LA TAILLE, 2002b, p. 69). Mesmo que não sejam causas exclusivas da construção das representações de si, os olhares e juízos alheios desempenham um papel fundamental:

Uma vez que participam, com outros fatores, da construção dos valores associados às representações de si, tais juízos não encontram uma ‘página em branco’ sobre a qual escrevem e impõe, sem mais, suas aprovações e censuras. Antes, trata-se de um embate entre as imagens que o indivíduo tem de si e olhares judicativos alheios. (LA TAILLE, 2002b, p. 71).

Quando pensamos no sentimento de vergonha, pensamos em valor, no olhar e juízos alheios e nos nossos. Para La Taille (2006) o sentimento de vergonha decorre justamente de uma auto avaliação da própria inferioridade.

Concordamos com La Taille (1996) quando lembra que fazer um aluno passar vergonha ou humilhação, para alguns, pode ser a maneira mais evidente para educar moralmente. Entretanto, para as pessoas que acreditam nesse tipo de educação, ele declara:

A eles, deixo uma criança de 12 anos responder: “se fosse eu, pensava assim: já estou todo danado mesmo, posso fazer o que eu quero.” Eis sua sensata opinião sobre os efeitos da humilhação: longe de prevenir delitos, os promove. Temer decair perante os olhos alheios e ser humilhado não são a mesma coisa. No primeiro caso, age-se de forma a manter a dignidade; no segundo, ela já está perdida, e tem-se ou pessoas acanhadas ou que rompem com o olhar alheio, passando a ser “desavergonhadas”. A solução é exatamente contrária: reforçar, no aluno, o sentimento de sua dignidade como ser moral (p. 23).

Uma escola que rebaixa o aluno a partir de valorações subjetivas ou preconceitos fere o princípio moral inerente à sua função primordial de educar, de formar cidadãos mais justos, críticos e conscientes de sua dignidade como ser humano. Para que ir à escola? Para que ficar

horas sentado, quieto, disciplinado? Para que frequentar uma escola que exclui os alunos que não se encaixam em seu padrão de “normalidade” idealizado?

Para Moysés (2001, p.53) apesar do discurso escolar sobre a falta de interesse, de motivação, de responsabilidade e da falta de valorização da escola pelas classes populares, o que se observa é que a escola é extremamente importante para a sociedade, pois ela luta para conseguir a abertura de novas escolas, o aumento de vagas, para matricular seus filhos e batalha para dar conta das exigências escolares. Acreditando que a escola pode significar uma vida melhor, menos sofrida:

[...] anseiam por entrar na escola, falam de sua vontade de aprender, esforçam-se por serem vistas como crianças que querem e podem aprender. Lutam e resistem [...] quando se sabem reprovadas, abandonam a batalha, para se recompor e voltar no próximo ano, e no próximo e no próximo [...] E mais tarde, são encontradas nos supletivos, ainda tentando, ainda teimando.

Justo (2006, p.35) também aponta a importância da escola apesar de toda falta de apoio, recursos e tantos outros problemas que desabam sobre ela: “Firme, forte e em franca expansão, a escola continua sendo o grande sustentáculo da sociedade e considerada como elemento chave da formação do sujeito [...]”.

A escola deveria desempenhar, em uma sociedade democrática que pauta seu funcionamento em princípios de justiça e respeito, o papel de uma verdadeira instituição justa. Respeitando as diferenças físicas, sociais, culturais, afetivas e ideológicas. A humilhação e a exclusão não são compatíveis com esses ideais de justiça.

La Taille (2009a) afirma que a escola é uma instituição incontornável para a educação moral, uma vez que representa uma espécie de transição do espaço privado (família) para o espaço público (sociedade) e as dimensões morais necessárias para se inserir nesse último podem, e devem, ser trabalhadas em sala de aula. Em escolas que sejam reais instituições justas, as chances de que os alunos desenvolvam-se como sujeitos autônomos, inspirados pelo respeito de si, são maiores.

Inspirados pela disposição de construir uma escola democrática, mais justa e igualitária, nos debruçamos nesta pesquisa para, ao compreender o ponto de vista dos adolescentes sobre o fracasso escolar e as representações de si feitas pelos mesmos, colaborar na construção de estratégias mais eficientes para esta função da escola.

3. A PESQUISA

Nesta seção procuraremos apresentar o processo de construção da pesquisa. Inicialmente apresentando os motivos que nos levaram a escolha do tema investigado e os objetivos que orientaram o estudo. Posteriormente nos deteremos sobre o método que fundamenta a investigação destacando os instrumentos e procedimentos adotados em campo, exemplificando por fim o processo de análise.

3.1 Justificativa e objetivos

A partir da pesquisa em banco de dados científicos na área da Psicologia, como Bireme, Scielo, bvs_psi, Lilacs e outros, constatou-se que os estudos realizados a partir de uma discussão interdisciplinar nas áreas da Psicologia Moral e a temática do fracasso escolar são praticamente inexistentes.

Da mesma forma, as pesquisas com adolescentes no campo da Psicologia Moral não têm se dedicado à compreensão da questão do insucesso escolar, problemática contemporânea de importância inestimável, uma vez que a necessidade de uma escolarização de qualidade para todas as crianças brasileiras ganhou relevância no atual momento histórico. Momento em que o domínio da leitura e da escrita tem importância muito diferente da que tinha há cinquenta anos.

O que realmente define sucesso e fracasso escolar? Entra em discussão aqui um julgamento de valor em função do “aluno ideal” com uma “aprendizagem ideal”. Em nossa cultura, o espaço da escola na vida das pessoas possui natureza definida e todos concordam com sua importância e necessidade na busca de “uma vida melhor”, geralmente compreendida como salário digno, emprego fixo, casa e meio de transporte próprios. Mais do que um aluno, o sujeito que está na escola é um ser social, afetivo e moral. Determinado por relações sociais e históricas que marcam suas vivências dentro e fora do universo escolar, condição que a escola, na maioria das vezes, ignora.

Ribeiro (1991) fala sobre o fracasso escolar na ótica da repetência, denominado “pedagogia da repetência” e como esta prática está na própria origem da escola brasileira com seu modelo de ensino para a elite. Para o autor, a repetência só gera mais repetência, ao contrário do que sugere a cultura pedagógica brasileira de que repetir ajuda o aluno a progredir em seus estudos.

Neste trabalho compreendemos o fracasso na escola, não só como a repetência, mas como todo sentimento de inadequação e toda situação que leva um sujeito a ser excluído, estigmatizado. Procuramos perguntar aos próprios sujeitos participantes o que representa para eles este fracasso escolar.

No cotidiano escolar os alunos falam sobre suas vivências, suas histórias de vida. Revelam um sentimento ambivalente em relação à escola, sendo esta, um objeto de desejo e ódio. Para muitos desses alunos, a escola é objeto de temor, temor esse que provem de uma história escolar marcada pela segregação e estigmatizada pelo fracasso. Para Sirino e Cunha (2001, p.11) “as relações estabelecidas na escola acabam por produzir no aluno este sentimento de duplo vínculo: de querer/não querer, de afeição/expulsão”. Manifestam sentimentos de inferioridade, inadequação, incompetência e não pertencimento que se mesclam com sentimentos de poder e querer saber.

Neste aspecto, acreditamos que as contribuições da Psicologia Moral foram de grande ajuda para compreender as interfaces desse fenômeno chamado fracasso escolar. Pois a moral está associada aos valores humanos, diante disso é possível estabelecer relações entre a moralidade e as relações de convivência do espaço escolar.

A compreensão da noção de justiça relacionada ao fracasso escolar bem como sentimentos morais como a vergonha, podem decorrer das experiências de fracasso escolar, como a reprovação (LA TAILLE, 2002b), por isto, este trabalho contribui com esta discussão para ampliar os estudos sobre o fracasso escolar na perspectiva da moralidade, agora, ouvindo os adolescentes, público que tem sido pouco pesquisado.

Nas produções realizadas em Psicologia Escolar predomina o estudo voltado ao processo de escolarização de crianças (com ênfase no Ciclo I do Ensino Fundamental), sendo escasso o enfoque acerca da escolarização na adolescência, o que revela a necessidade de se intensificar a investigação relativa a esse tema (CHECCHIA, 2006).

Diante das considerações apresentadas, compreendemos que há relevância em priorizar a reflexão sobre a relação entre adolescência e escolarização ressaltando a necessidade de contribuir para o questionamento de estereótipos endossados por teorias que rotulam e silenciam o sujeito.

Para investigar essa temática do ponto de vista dos adolescentes, como é um campo ainda em aberto, muitas concepções teóricas são possíveis, para este trabalho escolhemos como referência, os estudos de Piaget (1932/1994) sobre o desenvolvimento moral infantil, as pesquisas contemporâneas na perspectiva da Psicologia Moral, que tem desenvolvido e

atualizado esta perspectiva piagetiana, como o juízo moral de justiça nos sujeitos com histórico de fracasso escolar e os trabalhos de Yves de La Taille sobre a vergonha como sentimento moral, entre outras contribuições da área.

Considerando que as escolas são espaços onde os alunos experimentam diversos tipos de interações e nelas circulam culturas, conhecimentos, saberes e tradições culturais. Reconhecer os mesmos como atores importantes nesse contexto e procurar compreender suas ideias e concepções acerca da instituição escolar que frequentam é, ao mesmo tempo, aprender sobre eles e sobre a escola e, assim, conforme Sodré (2005, p.83): “[...] assegurar que o conhecimento produzido por cada parcela desta comunidade some, amplie, na perspectiva de se tornar de todos, e que também contribua para o desenvolvimento de todos”.

Destarte, nosso objetivo geral com este estudo pode ser assim explicitado:

- Compreender o ponto de vista de alunos de 13 a 16 anos sobre o fracasso escolar à luz da Psicologia Moral.

A partir desse objetivo elaboramos os seguintes objetivos específicos que nortearam a investigação:

- a) Compreender como a representação de si se relaciona com o sentimento de vergonha e a experiência de fracasso escolar, de si e/ou de outrem;
- b) Relacionar a forma como compreendem o fracasso escolar ao sentimento de vergonha, se este estiver presente;
- c) Identificar, na concepção de fracasso escolar dos alunos, os tipos de justiça descritos por Piaget (1932/1994), comparando com as fases do desenvolvimento moral, dentro da teoria.

3.2 Método

De acordo com Queiroz e Lima (2011) a expressão Método Clínico foi usada pela primeira vez em 1896, por Witmer, psicólogo norte-americano, aluno de Wilhem Wundt. O Método Clínico servia para prevenir e tratar anomalias mentais de indivíduos, entre elas, crianças com dificuldades escolares.

Na medicina, a clínica constituiu um ramo das ciências médicas com finalidade prática para estudar um organismo doente e poder devolvê-lo a seu estado normal. Mas no caso da

Psicologia e do estudo do pensamento das crianças, Piaget introduziu o Método Clínico, dando-lhe um significado muito distinto que só guarda uma semelhança distante com suas origens.

Quando Piaget inicia suas investigações sobre o pensamento infantil, havia uma concepção rígida sobre o sistema de avaliar e classificar os níveis de inteligência das crianças (QUEIROZ; LIMA, 2011) e isto inquietou o pesquisador suíço, levando-o a desenvolver um método de pesquisa peculiar, que foi caracterizado e nomeado por ele de Método Clínico.

Adotamos nesta pesquisa o método piagetiano clínico que consiste em ir além do óbvio, da resposta estereotipada, buscando compreender o ponto de vista da análise do sujeito. As características gerais das explicações, a maneira como o indivíduo resolve os problemas apresentados, como chega às suas explicações, buscando também perceber se guarda coerência, se manifesta contradições, e também, de forma mais peculiar, o que há de criatividade nas respostas, mas, ainda assim, sem afastar-se do sujeito epistêmico.

3.3 Campo

A pesquisa foi desenvolvida com alunos de escolas públicas do município de Rolim de Moura (Rondônia).

Conforme Sirino et al (2002, p. 03) é de fundamental importância investigar os casos de fracasso escolar em escolas públicas, pois, “[...] a escolha de uma Escola Pública de Ensino Fundamental como lugar de pesquisa nos faz pensar em como se compõe o seu cotidiano e as implicações e determinações micro e macro sociais que ali se processam”.

O município de Rolim de Moura tem uma população de 50.648 habitantes de acordo com o Censo de 2010 (IBGE, 2010) distribuída em uma área territorial de 1.458 km² e está situado a 450 quilômetros da Capital, Porto Velho. A rede estadual de ensino é composta por 10 escolas que oferecem Ensino Fundamental e Médio na sede do município. Destas, 09 atendem as séries finais do Ensino Fundamental, público com o qual trabalhamos na pesquisa.

Optamos por realizar a pesquisa no município de Rolim de Moura, uma vez que nossa trajetória como pesquisadora, durante a graduação e iniciação científica, teve início no referido município, o que facilitou o acesso ao campo e a coleta de dados. Embora tenhamos realizados alguns estudos na região sobre o processo de escolarização, seus desafios e dificuldades (QUEIROZ; ZIBETTI, 2008 e 2009, ZIBETTI; PANSINI, 2010), não há no campo da Psicologia Moral nenhum estudo realizado. Desta forma percebe-se a relevância em

priorizar a reflexão sobre a relação entre adolescência e escolarização a partir do viés da moralidade.

Inicialmente apresentamos nossa proposta de pesquisa às 09 escolas estaduais que atendem ao público alvo do estudo solicitando autorização dos gestores para a realização da pesquisa, conforme apêndice 01. Destas, 06 escolas aceitaram nosso convite.

Nas 06 escolas estavam matriculados em 2011, 5.505 alunos. Deste total, 392 (7,13%) cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em 14 turmas. O convite da pesquisa foi feito às 14 turmas.

Tabela 01: Escolas participantes da pesquisa

Nível de Ensino Atendido pela escola	Escolas	Nº alunos (total)	Nº de alunos (9º ano)	Nº de turmas (9º ano)
Ensino Fund. (1º a 9º ano) e Médio	Escola A	1.551	146	04
Ensino Fund. (1º a 9º ano)	Escola B	511	25	01
Ensino Fund. (1º a 9º ano) e Médio	Escola C	994	83	03
Ensino Fund. (1º a 9º ano) e Médio	Escola D	1.163	44	02
Ensino Fund. (1º a 9º ano)	Escola E	376	32	02
Ensino Fund. (1º a 9º ano) e Médio	Escola F	910	62	02
Total	06	5.505	392	14

Fonte: Secretaria das escolas participantes da pesquisa/2011.

Conforme evidencia a tabela 01, das 06 escolas envolvidas na pesquisa, 04 atendem ao Ensino Fundamental e Médio e 02 ao Ensino Fundamental de 1º a 9º ano. Duas das escolas podem ser consideradas de grande porte, pois atendem a mais de mil alunos em seus três turnos letivos. Enquanto as demais são escolas pequenas e médias, pois oscilam entre 376 e

994 alunos. As escolas A e C estão localizadas em regiões centrais do município enquanto as escolas B, D, E e F estão localizadas em regiões mais afastadas e atendem a um público socioeconomicamente menos favorecido.

Quatro das escolas passaram recentemente ou estavam passando, durante o período da coleta de dados, por reforma do espaço físico (pintura, instalação de condições de acessibilidade como rampas, banheiros adaptados, placas com legenda em braille nas portas de secretaria, direção, biblioteca, banheiros, etc.). Todas as 06 escolas possuem laboratório de informática com acesso à Internet. Uma delas faz parte do PROUCA⁶. Com relação à estrutura física, todas possuem pátio coberto e quadra poliesportiva. Uma das escolas tem as salas de aula climatizadas. Apenas uma possui refeitório.

3.4 Participantes

A adolescência é caracterizada como um período de intensas mudanças orgânicas, cognitivas, sociais, afetivas e morais. É na adolescência que se dá, no processo de desenvolvimento moral, a aquisição de valores como a justiça distributiva e a equidade. Para Piaget (1932/1994), o adolescente se encontra na fase de conquista da autonomia moral, onde pode construir juízos independentes, não aceitando valores interiorizados a partir da coação adulta.

Conforme o autor é somente em torno de 12 anos de idade que o sujeito passa a conceber a si mesmo como possível agente do universo moral, capaz de estabelecer e defender novas regras e pensar com autonomia. Desta forma, elegemos como participantes de nosso estudo adolescentes com idade entre 13 e 16 anos, por acreditar que já estão nesta condição, cuja vivência no ambiente escolar, possibilitará nossa pesquisa. Encontramos este público em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental em 06 escolas da rede estadual de ensino no município de Rolim de Moura.

Inicialmente acreditávamos que encontraríamos nas turmas de 9º anos apenas alunos com idade entre 13 e 14 anos. Por isto, especificamos esta faixa etária, mas uma vez em

⁶ Programa Um Computador por Aluno - PROUCA, projeto do governo federal tem como objetivo educacional a inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil. A escola selecionada pelo programa recebe laptops para alunos e professores, infraestrutura para acesso à internet, capacitação de gestores e professores no uso da tecnologia. Para mais informações recomendamos acessar o portal do MEC no seguinte endereço <http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>.

campo, ao explicarmos a pesquisa e solicitarmos voluntários para a mesma, encontramos a variação de 13 a 16 anos nas referidas turmas, tendo a margem etária ampliada. Consideramos que não houve prejuízo para a pesquisa ampliar a faixa etária de 14 para 16 anos, já que os sujeitos que pretendíamos são justamente aqueles que, segundo a teoria piagetiana do desenvolvimento moral, já tem um juízo moral autônomo.

Definimos apenas o 9º ano para estudo por questões práticas da pesquisa, pois poderíamos focar nossas ações em escolas de Ensino Fundamental, o que amplia mais o público do que definir apenas o Ensino Médio, como pode ser visto pelo quadro abaixo.

Tabela 02: Participantes da pesquisa

Escola	Nº de alunos (9º ano)	Nº de TCLE distribuídos	Nº de alunos entrevistados	Sexo	
				M	F
Escola A	146	63	19	06	13
Escola B	25	15	05	04	01
Escola C	83	33	07	01	06
Escola D	44	11	04	01	03
Escola E	32	17	09	03	06
Escola F	62	19	05	01	04
06	392	158	49	16	33

Fonte: Secretarias das escolas participantes da pesquisa/2011.

Seis escolas participaram da pesquisa. Um total de 392 alunos estavam matriculados nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental nessas escolas, distribuídos em 14 turmas. Todas essas turmas foram convidadas a participar da pesquisa. Voluntariamente 158 alunos levaram para casa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 02). Tivemos um retorno de 31% dos termos devidamente assinados por pais e/ou responsáveis, ou seja, 49 alunos foram entrevistados. Destes, 16 eram meninos e 33 meninas.

Foram respeitadas as orientações acerca de pesquisa com seres humanos de acordo com a Resolução nº. 196, de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996). Para tanto elaboramos Termo de Autorização do Diretor (a) (Apêndice 01) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido submetido aos participantes e seus responsáveis (Apêndice 02).

3.5 Instrumentos e Procedimentos

Para que fosse possível alcançar os objetivos citados acima, visando garantir a melhor compreensão possível dos dados, nos baseamos no método de entrevista clínica piagetiana. A riqueza de situações que podem ser incluídas nas entrevistas, faz deste método um instrumento de avaliação dinâmico, interessante, revelador, criativo e reflexivo tanto para o entrevistador, como para o entrevistado. Piaget (1932/1994) parte do pressuposto de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e revelam isto nas respostas às entrevistas.

3.5.1 Entrevista Clínica

A entrevista que utilizamos tem como base a técnica da entrevista clínica piagetiana. Os estudos de Piaget e sua psicologia genética baseiam-se em observações detalhadas de experiências e diálogos com crianças. A peça-chave do método utilizado por ele é a entrevista clínica, também conhecida como Método Clínico ou crítico. Conforme Freitag (1992), em sua origem, este método era usado com pacientes (adultos) em clínicas psiquiátricas e passou a ser usado por Piaget para entrevistar crianças visando conhecer e estudar as estruturas psíquicas infantis.

Conforme Queiroz e Lima (2011) a entrevista clínica consiste em uma conversa aberta com o sujeito, na qual se procuram seguir suas ideias e explicações sobre um determinado

tema. Pesquisas sobre moralidade podem valer-se desse tipo de metodologia. O entrevistador intervém sistematicamente e conduz suas perguntas de modo a tentar esclarecer o que o sujeito diz.

Nesse tipo de entrevista existem perguntas básicas que são comuns a todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, mas essas perguntas vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos. As respostas orientam o curso do interrogatório, mas se retorna aos temas essenciais estabelecidos inicialmente.

Nesta pesquisa buscamos adotar uma postura dialógica procurando entender o ponto de vista do adolescente sobre sua representação de fracasso escolar, a representação de si e de outrem diante desta experiência e o sentimento de vergonha envolvido (ou não) na situação.

Desta forma apresentamos a seguinte frase bruta: “Ana/Pedro de 14 anos fracassou na escola⁷.” Em seguida pedimos ao sujeito que nos diga o que significa para ele/ela fracassar na escola: “O que é fracassar na escola para você?” Trabalhos então com o conceito de fracasso escolar eleito pelo próprio sujeito.

A partir deste ponto nos propusemos conhecer o ponto de vista do entrevistado através de questionamentos a partir de suas falas. Procuramos nos colocar o mais próximo possível dos adolescentes, nos esforçando para deixá-los a vontade e conquistar sua confiança para que pudéssemos ter deles respostas sinceras e não apenas justificativas que pudessem de alguma forma ser as respostas buscadas pelo pesquisador.

3.5.2 Procedimentos

Para a realização das entrevistas fizemos visitas às escolas para conversar com a direção, professoras e alunos das turmas explicando os objetivos da pesquisa. Na primeira visita explicamos os objetivos da pesquisa à direção da escola e após a autorização retornamos para fazer o convite aos alunos interessados.

No contato com os alunos, explicitamos os objetivos da pesquisa e a importância de sua participação para alcançar os mesmos. Deixando sempre claro que tal participação era livre, conforme estabelecido no Termo de Consentimento. Após a explicação e convite, distribuímos os termos entre aqueles que voluntariamente se mostravam interessados. No dia seguinte retornamos à escola para recolher os termos assinados e dar início às entrevistas.

⁷ A frase foi adaptada ao sexo e idade de cada participante entrevistado.

Conforme a Tabela 02, das 06 escolas participantes da pesquisa, foram convidados 392 alunos, matriculados em 14 turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Destes, 158 alunos levaram para casa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 02). Tivemos um retorno de 31% dos termos devidamente assinados por pais e/ou responsáveis, ou seja, 49 alunos foram entrevistados. Sendo 16 meninos e 33 meninas.

As entrevistas foram realizadas com cada um dos 49 alunos separadamente (vide Tabela 02), gravadas em áudio com autorização dos participantes e seus responsáveis, e em seguida transcritas para análise. O tempo estimado das entrevistas variou de 05 a 12 minutos. O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice 04 desta dissertação.

3.5.3 Diário de campo

O diário de campo consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso do pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O diário de campo facilita criar o hábito de observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos investigados. Desse modo, deve ser usado diariamente para garantir a maior sistematização e detalhamento possível de todas as situações ocorridas no dia e das entrelinhas nas falas dos sujeitos durante a investigação.

Nesta pesquisa fizemos uso do diário de campo para registrar nossas impressões e observações sobre a escola e sobre os alunos entrevistados.

3.6 Análise dos dados

A análise dos dados da entrevista clínica se deu:

- 1) Pelo conteúdo das respostas;
- 2) Pelo próprio juízo de legitimidade.

Nossa hipótese era de que sendo a aprendizagem dos conteúdos escolares socialmente valorizada (COLLARES; MOYSÉS, 1996; PATTO, 1997; SOUZA; MACHADO, 2004, entre outros), integrando uma representação de si e de outrem positiva, os sujeitos entrevistados teriam uma representação de si e de outrem negativa frente a situações de insucesso escolar.

Com base na teoria apresentada, construímos categorias hipotéticas para a análise das respostas dadas pelos sujeitos, portanto acreditávamos que:

- 1) Quando os sujeitos apresentassem representações positivas de si e/ou de outrem, tenderiam a compreender que a responsabilidade pelo fracasso não está no sujeito, mas nas condições do em torno e poderiam dar respostas como: “Não foi minha culpa/ não foi culpa dele/a”; “os professores não ensinam direito”; “a escola é desorganizada”; “o professor não avisou da prova”; “o professor deu uma coisa e cobrou outra na prova”.
- 2) Quando os sujeitos apresentassem representações negativas de si e/ou de outrem, tenderiam a compreender que a responsabilidade pelo fracasso está no sujeito que fracassou na escola e poderiam dar respostas como: “A culpa foi minha/é dele”; “eu não estudei mesmo/é um aluno que não estuda”; “não presto/presta atenção à aula”; “eu tenho faltado muito/ ele falta muito”; “sou bagunceiro mesmo/ele faz muita bagunça”; “eu sou burro/ele é burro”.
- 3) Para análise das noções objetiva e subjetiva de responsabilidade moral, ou seja, se o sujeito realiza juízos morais a partir de um raciocínio de Justiça Retributiva ou Justiça Distributiva, seria essencial que suas respostas aos questionamentos da entrevistadora, levassem em consideração a intencionalidade e a jurisprudência.
 - 3.1. Ao responder a partir da noção objetiva de responsabilidade na justiça (Justiça Retributiva), nossa hipótese era de que estes sujeitos tenderiam para uma moralidade heterônoma e, por isto, acreditávamos que os entrevistados iriam sempre atribuir responsabilidade aos sujeitos, sem conseguir tecer considerações morais a respeito das condições da situação e iriam apenas pesar tipos de castigo, como: “ele fez bagunça, mas não foi muito grave, poderia ter sido só uma suspensão, não uma reprovação” (em representação negativa de outrem); “ele estava com dificuldade, mas poderia ter só ficado para recuperação, não reprovado” (em representação positiva de outrem).
 - 3.2. Ter uma compreensão subjetiva de responsabilidade na justiça significaria que o sujeito considerasse mais de um ponto de vista na situação e especialmente a intencionalidade do ato, por isto, nossa hipótese era de que estes sujeitos

tenderiam para uma moralidade autônoma. Acreditávamos que este sujeito levantaria questionamentos acerca das condições da escola e da personalidade dos envolvidos e esperávamos respostas como: “eles bagunçaram sim, mas também a professora colocava todo mundo de castigo quando apenas alguns bagunçavam, então outros começaram a ser bagunceiros também”; “ele não gosta de estudar, mas tem que ver que ninguém o ajudava”. Nossa crença é de que os sujeitos capazes de respostas que revelem uma compreensão subjetiva da noção de justiça não apresentarão representações negativas de si. Compreendemos que as duas se contrapõe na construção de uma moralidade autônoma.

- 4) Na análise da representação de si e do sentimento de vergonha foi essencial compreender se o sujeito fala a partir de uma experiência pessoal, seja consigo ou com um amigo próximo, ou da observação da experiência de outrem, pois tomamos este ponto como um elemento de comparação na análise. Para isto, durante toda aplicação do instrumento, a pesquisadora ficou atenta para a compreensão do conteúdo da experiência relacionada ao juízo moral que estava sendo apresentado pelo entrevistado.

Após as transcrições das entrevistas realizamos várias leituras do material, destacando o núcleo de cada resposta e construímos um mapeamento das informações no conjunto das entrevistas. As categorias empíricas foram elaboradas a partir das hipóteses levantadas e à luz dos fundamentos teóricos adotados proporcionando elementos capazes de garantir a compreensão dos dados.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção apresentaremos os resultados e a discussão dos dados à luz dos referenciais teóricos utilizados na parte primeira desta dissertação. As categorias empíricas foram revistas à luz dos fundamentos teóricos e permitiram a elaboração das categorias analíticas proporcionando elementos que garantiram a compreensão dos dados e possibilitando a organização final do conteúdo construído, conforme apresentado.

4.1 Conceituando fracasso escolar

Um dos maiores desafios enfrentados pela educação pública no Brasil é garantir a todos os alunos uma educação de qualidade capaz de favorecer a emancipação intelectual dos mesmos.

Sabe-se que esta não tem sido uma tarefa bem sucedida, uma vez que pesquisas tem comprovado que a escola brasileira não tem cumprido com sua função primordial de garantir ensino de qualidade a todos. Em sua função social, ao invés de ampliar a compreensão crítica da realidade, a escola mantém uma prática seletiva, discrimina alunos em grupos classificando-os em “aptos e inaptos” os exclui e culpabilizam pelo fracasso escolar.

Aqueles que não se adaptam aos padrões pré-estabelecidos são tidos como problemas. A psicologia e a pedagogia, naquilo que Bock (2003) chama de cumplicidade ideológica, contribuem para essa exclusão quando criam critérios que rotulam os alunos como comprometidos psiquicamente, inseridos em famílias conflituosas, desestruturados e vítimas de violência familiar ou sexual, que os tornarão “incapazes” à educação.

No ambiente escolar percebe-se uma grande seletividade social do sistema de ensino público que identifica os alunos “fracassados” como aqueles portadores de determinado perfil socioeconômico e cultural, classificando-os a partir de características familiares, psíquicas, cognitivas ou orgânicas, no sentido de negar a falta das reais condições justas e iguais (COLLARES; MOYSÉS, 1996; PATTO, 1997; SOUZA; MACHADO, 2004). Compreendemos que o fracasso escolar não se reduz a repetência e evasão, mas a todo sentimento de inadequação e toda situação que leva um sujeito a ser excluído e estigmatizado.

Nesta pesquisa procuramos adotar uma postura dialógica buscando entender o ponto de vista do adolescente sobre sua representação de fracasso escolar e a representação de si e

de outrem diante desta experiência. Pedimos aos sujeitos que nos dissessem o que significa para ele/ela fracassar na escola, trabalhamos então com o conceito de fracasso escolar eleito pelo próprio entrevistado.

A discussão e análise dos depoimentos colhidos nesta investigação possibilitaram-nos chegar a quatro categorias de respostas elencadas pelos entrevistados para conceituar fracasso escolar. São elas: Reprovação; tirar notas baixas/não aprender; não prestar atenção/ser mau aluno(a) /não levar os estudos a sério, etc. e um último grupo de respostas que classificamos como fatores pessoais e conjunturais.

A seguir tem-se a apresentação e comentário dos resultados seguindo as questões que foram propostas e as respostas dos entrevistados e nos quadros estão as concepções de fracasso escolar na opinião dos entrevistados.

As tabelas foram organizados a partir da idade e sexo dos participantes da pesquisa. Um total de 16 meninos (dois com 13 anos, 10 com 14 anos, 03 com 15 e um com 16 anos de idade) e 33 meninas (05 com 13 anos, 13 com 14 anos, 09 com 15, 04 com 16 anos. Duas meninas são maiores de idade, uma com 21 e outra com 18. Estas foram incluídas no quadro junto às de 16 anos uma vez que suas respostas não diferiam em conteúdo das dessa idade). As tabelas dizem respeito aos dados quantitativos da pesquisa, que se referem às frequências das respostas dadas à questão. Ao comentarmos os mesmos na sequência, utilizamos trechos de entrevistas procurando referendar nossa análise. Adotamos nomes fictícios para resguardar a identidade dos alunos.

Tabela 03: Reprovar

13		14		15		16		Total
M	F	M	F	M	F	M	F	
01	-	05	04	01	-	01	02	14

Fonte: Entrevistas e diário de campo.

Tabela 04: Tirar notas baixas/não aprender

13		14		15		16		Total
M	F	M	F	M	F	M	F	
-	03	03	02	-	02	-	02 ⁸	12

Fonte: Entrevistas e diário de campo.

⁸ Uma das entrevistadas tem 18 anos, sua entrevista foi alocada junto à dos demais entrevistados de 16 anos, pois não diferiam das mesmas.

Tabela 05: Não prestar atenção/ser mau aluno/não levar os estudos a sério

13		14		15		16		Total
M	F	M	F	M	F	M	F	15
01	01	02	05	02	03	-	01 ⁹	

Fonte: Entrevistas e diário de campo.

Tabela 06: Fatores pessoais e conjunturais

13		14		15		16		Total
M	F	M	F	M	F	M	F	08
-	01	-	02	-	04	-	01	

Fonte: Entrevistas e diário de campo.

A primeira questão proposta aos participantes da pesquisa solicitava que nos informassem o que significava e o que compreendiam por fracasso escolar. A tabela 03 apresenta as respostas dos entrevistados que conceituam o fracasso escolar pelo âmbito da reprovação. Dos 14 entrevistados, 08 são meninos e 06 meninas. A maioria dos sujeitos tem 14 anos de idade.

Na fala dos entrevistados, quando explicam o que para eles significa fracassar na escola, pode-se perceber claramente a forte presença da cultura da reprovação produzida historicamente pela escola. É a “pedagogia da repetência”, como nos explica Ribeiro (1991) ao comentar que esta prática está na origem da escola brasileira com seu modelo de ensino de elite. Mas seria este um componente cultural de nossa práxis pedagógica? Ou apenas uma consequência da ineficiência do sistema?

Eu acho que seria reprovar de ano porque **eu acho que reprovar já é um fracasso dentro da escola**. A gente vem com uma meta que é passar de ano. E a nossa meta muita gente não consegue alcançar, então é um fracasso (Daniel¹⁰, 16 anos. Grifo nosso).

Na minha opinião eu acho que fracassar é porque deve que ele reprovou ou ele desobedeceu o professor, tirou nota baixa. Alguma coisa assim (Rafael, 14 anos).

⁹ Uma das meninas entrevistadas tem 21 anos de idade, assim como a Vânia, menina de 18 anos da qual falamos anteriormente, sua entrevista foi alocada junto à dos demais entrevistados de 16 anos, pois não apresentou diferenças significativas das demais. Nina é uma aluna tida pela escola como deficiente. Ao falar dela, a escola não apresentou explicações objetivas da natureza de sua deficiência. Apenas diz tratar-se de uma aluna “especial”. Ao entrevista-la pudemos notar que apresenta certa dificuldade motora, anda com dificuldade e também escreve com dificuldade. Fala de forma compassada, no entanto de fácil compreensão e coesão.

¹⁰ Nome fictício adotado para preservar a identidade dos participantes.

Conforme Jacomini (2010) a crença no poder pedagógico da reprovação e a aceitação de que as causas do não aprendizado residem na falta de interesse e de empenho dos alunos, ainda é dominante e fortemente disseminada na sociedade como ideologia. E isto está presente no conceito de fracasso eleito por este grupo de adolescentes entrevistados, uma vez que “reprovar já é um fracasso dentro da escola”.

É vasto o número de ideias sobre o fracasso no processo de escolarização. Várias pesquisas documentam isso (PATTO 1999, MOYSÉS; COLLARES, 1997) indicando que as concepções vigentes nas escolas, não sofreram alterações nos últimos anos, muito embora tenham sido objeto de contestação por parte de teóricos.

Quando o ano letivo inicia, as expectativas familiares, escolares e dos próprios alunos, voltam-se para a aprendizagem e a aprovação. O processo de ensino e aprendizagem é permeado por objetivos que devem ser alcançados: “A gente vem pra escola é pra passar de ano né. Chega ao final do ano e a gente reprova, pra mim é fracassar” (Samira, 16 anos).

A ideologia da reprovação está fortemente cristalizada no cotidiano escolar: “O sistema escolar inventou e instaurou a repetência como um mecanismo regular para lidar com os complexos fatores intra e extraescolares que inibem o ensino e a aprendizagem eficazes no meio escolar” (TORRES, 2004, p.37). Aspecto que percebemos na definição de fracasso escolar apresentada por nossos entrevistados: “[...] É reprovar. Por exemplo, eu fracassei, eu reprovei. Perdi o ano, acho que é isso” (Leonardo, 15 anos).

Torres (2004) comenta o prejuízo causado pela reprovação às crianças e adolescentes. Prejuízos que vão além da estigmatização sofrida, pois, se perpetuam no atraso em relação aos períodos escolares e socialmente a repetência reforça o círculo vicioso das baixas expectativas, do baixo rendimento, da baixa autoestima e do fracasso escolar.

O fracasso escolar, quando remediado, se faz de forma tardia, exemplo disso é a repetência escolar, espera-se um ano para que o professor dê uma tomada de decisão no processo educacional do aluno, ou seja, ou o aluno “passa” de ano/série, ou irá passar por todo o processo de repetir a mesma série, se submetendo as mesmas estratégias pedagógicas, sendo que pelo fato de estar reprovado, já mostra que o processo não saiu como o idealizado.

Quando essas expectativas não se confirmam e, por algum motivo, o sujeito não consegue alcançar o objetivo no tempo predeterminado pela escola, tem início a produção de explicações que historicamente foram buscadas nos próprios indivíduos. E, embora a possibilidade dos alunos alcançarem esses objetivos esteja diretamente ligada a vários fatores, como por exemplo, as condições de ensino oferecidas pela escola, as condições sociais e

materiais do aluno, a reprovação muitas vezes é concebida como a medida por meio da qual a escola conduz esses alunos a realizarem tais objetivos (JACOMINI, 2010).

Falando justamente em baixas expectativas e baixo rendimento, o quadro 02 apresenta um grupo de 12 entrevistados que conceitua fracasso escolar como tirar notas baixas e/ou não aprender na escola.

Nas entrevistas desse grupo encontramos explicações que nos fizeram refletir sobre o papel da avaliação e sua relação com o fracasso escolar. Avaliação que pode parecer mais ou menos ameaçadora aos alunos: “Ah eu acho que pra mim, fracassar na escola seria tirar uma nota muito ruim. É isso, tirar uma nota muito ruim apesar do esforço” (Natália, 13 anos).

A sociedade busca cada vez mais o êxito profissional, a competência a qualquer custo e a escola também segue esta concepção. Aqueles que não conseguem responder às exigências da instituição sofrem. A busca incansável e imediata pela perfeição leva à rotulação daqueles que não se encaixam nos parâmetros impostos.

Nos seguintes fragmentos de entrevistas encontramos elementos que podem elucidar a relação entre a avaliação e o conceito de fracasso escolar elencado por esse grupo:

Eu acho que ela não foi bem nos estudos. Tipo deu uma abaixada nas notas, eu acho que seria isso (Jane, 14 anos).

[...] Fracassar na escola seria o aluno tirar nota baixa e chegar no fim do ano e não aprender nada (Luís, 14 anos).

Na minha opinião, fracassar na escola é tipo não conseguir êxito nas matérias e acabar reprovando (Eliza, 16 anos).

Para esse grupo, o fracassar tem relação direta com a avaliação. Mesmo na entrevista de Vânia, uma jovem com 18 anos, a resposta não difere dos demais entrevistados: “Fracassar é tirar nota baixa, mau comportamento, acho que é isso”. Vânia já reprovou dois anos na escola. Nas disciplinas de Química e Língua Portuguesa. Após a primeira reprovação ficou dois anos sem frequentar a escola, decidindo retornar no começo do ano de 2011, agora com 18 anos de idade. Morando na região rural do município de Rolim de Moura, Vânia utiliza o transporte disponibilizado pela secretaria de educação para trazer os alunos do campo para a cidade.

Tirar uma nota baixa, não fazer as atividades e apresentar um mau comportamento são entendidos como sinônimo de fracasso:

Agora, fracassou na escola, assim de primeira dá pra entender pra mim é que ela foi muito mal nas provas, nos trabalhos, em tudo, no comportamento não teve nenhum, matava as aulas. E por aí em diante (Fernanda, 14 anos).

Pensando na relação de que falamos anteriormente, entre avaliação e o conceito de fracasso escolhido por nossos entrevistados, há que se distinguir, neste momento, avaliação e nota. Para Demo (1995, p.02):

Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um *processo técnico*. Ela é também uma *questão política*. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário de poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que o avaliador e avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa (grifos do autor).

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A nota, seja na forma de número, conceito ou menção, é uma exigência formal do sistema educacional. No entanto, a nota muitas vezes define quem fracassa e quem tem sucesso na escola. O aluno que tira notas baixas, fracassa, fica reduzido à condição do “[...] aluno que leva a escola a não ter um nome bom [...]” (Alberto, 14 anos).

Na tabela 05 elencamos as entrevistas que voltam à compreensão das questões relacionadas ao fenômeno do fracasso escolar para o próprio sujeito. “Não prestar atenção”, “ser mau aluno”, “não levar os estudos a sério”, “não fazer nada” ou mesmo “fazer algo errado”. Foram com essas expressões que este grupo de 15 entrevistados definiu fracasso escolar.

Agregamos nesta categoria as explicações dos entrevistados que se referem diretamente ao comportamento dos próprios alunos. A falta de interesse, de atenção, de compromisso, dificuldade e a indisciplina dos alunos:

É que ela não faz nada. É, uma pessoa que não faz nada. Que ela não faz a atividade, que ela não faz as aulas de Educação Física, que ela não faz os trabalhos. Não respeita os colegas (Késia, 15 anos).

Fracassar é tipo assim, ou ela tem dificuldade em alguma coisa ou ela não deu muita atenção, não ligou muito para as coisas (Paula, 15 anos).

Problemas de comportamento, indisciplina, falta de interesse, entre outros têm sido apontados como causa do fracasso escolar. Uma concepção cristalizada no discurso escolar que parece ter sido incorporada por nossos entrevistados.

Outra faceta da culpabilização da própria vítima pelo fracasso está presente nas falas dos adolescentes ao se referirem aos alunos que brincam e não cumprem o determinado pela escola: “Fracassar quer dizer que ele não estuda, que só fica na brincadeira” (Gustavo, 14 anos). Ou ainda o sujeito que “[...] brincou muito na hora da matéria e aí quando chegou ao final do ano ela teve que ir para a recuperação. E talvez não passe” (Priscila, 15 anos).

Ao analisar as concepções desse grupo de entrevistados, nos remetemos à discussão bastante controversa e atual no cenário educacional brasileiro, a indisciplina na escola. La Taille (1996) apresenta interessante texto sobre a indisciplina em sala de aula e sua relação com a moral. Para o autor, “toda moral pede disciplina, mas toda disciplina não é moral” (p. 19). Muito pelo contrário, certos atos de indisciplina podem ser genuinamente morais. Um exemplo poderia ser um aluno sofrer algum tipo de humilhação na escola e injustiçado se revoltar contra as autoridades escolares.

Aquino (1998) toma a indisciplina como uma temática fundamentalmente pedagógica, como um sinal, um indício de que a intervenção docente não está se processando a contento, que seus resultados não se aproximam do esperado. Desse ponto de vista, a indisciplina passa, então, a ser algo salutar e legítimo para o professor. Sinalizando que algo, do ponto de vista pedagógico, e mais especificamente da sala de aula, não está se desdobrando de acordo com as expectativas dos envolvidos.

Entretanto, no conceito de fracasso escolar apresentado por nossos entrevistados, temos elementos para acreditar que a indisciplina é entendida como o simples “não seguiu as regras da escola” (Nina, 21 anos). O aluno que não faz as atividades, que não obedece aos professores, o aluno que “dá trabalho”, que decepciona:

Uma pessoa que, por exemplo, ela pode ser aquele aluno nota dez, que sempre tira boas notas, que de repente, de uma hora pra outra começa a decepcionar os professores. E aquela pessoa é uma aluna exemplar e começa a matar aula e não participar. É decepcionante (Alice, 14 anos).

Ao termo “aluno nota dez” está associado o “fazer os deveres”, “tirar boas notas”, “não fazer bagunça” etc. O oposto seria o mau aluno. Ao refletir sobre o termo “aluno nota dez” a partir das evocações feitas por Alice, verificamos que seus elementos centrais correspondem aos valores cultuados tradicionalmente pela escola, ou seja, ser um aluno nota dez é ser estudioso, inteligente, esforçado, responsável e, essencialmente, submisso às normas escolares pré-estabelecidas. Com isso, tirar boas notas e invariavelmente passar de ano. O bom aluno é definido, sobretudo, por sua relação de obediência para com as regras da escola. O oposto disso é decepcionante. “Decepciona os professores”. É ser um fracasso.

Contudo, este quadro não é absoluto, e isto significa um alento para acreditarmos que em algum momento o processo educacional contribuiu para a formação ética destes sujeitos, ou pelo menos das 08 meninas apresentadas na tabela 06.

Até aqui apresentamos as explicações de entrevistados que conceituam o fracasso escolar como problema inerente ao próprio aluno e seu comportamento. Fracassar na opinião

desses sujeitos tem relação com a reprovação, com as notas baixas e com o compromisso do aluno diante da escolarização. Na tabela 06 elencamos as explicações que se voltam não para este ou aquele fator isolado, mas a um conjunto de questões, tanto internas quanto externas à escola. A esta categoria chamamos de fatores pessoais e conjunturais.

Nas entrevistas dessas 08 meninas encontramos elementos que nos levam a refletir sobre a importância social da escola, onde os relacionamentos interferem na queixa escolar, pois o fracasso social é o fracasso escolar. Sentir-se só é fracassar na escola; brigar com os amigos é fracassar na escola:

Ah tem vários tipos de fracassado. Tem aquelas que fracassam porque quer e aquela porque não tem condições mesmo de melhorar entendeu? Eu acho que primeiro a gente não deve ligar para o que os outros falam. E se essa pessoa fracassa, tem gente que fracassa porque os pais não têm condições de dar um estudo bom ou [...] e tem outras que já fracassa porque quer e fica brincando na hora da aula e fica conversando com as amigas, ou sei lá (Bia, 14 anos).

Embora Bia perceba que o fracasso tem várias facetas e que diversas são as questões ligadas a essa problemática, suas possíveis explicações continuam culpabilizando o próprio sujeito e/ou a família. Percebe-se a cristalização das formas de pensar o fracasso como problema **dos** alunos e **nos** alunos.

Duas entrevistadas questionam o uso do termo “fracasso”, substituindo-o por “descuido” e “erro”. Em suas explicações consideram que o sujeito tem e mantém relações fora da escola e que por esta razão, alguma coisa pode interferir no processo de escolarização:

Eu acho assim que ninguém fracassa. Ela tem um descuido! Como é que se diz, ela deixa um pouquinho às coisas de lado e isso faz com que ela fique, na boca dos outros como fracassada, mas não é que ela fracassou, é que ela descuidou (Kátia, 15 anos).

Ninguém fracassa na escola porque quer. Ou tem um motivo que é porque não liga ou leva na brincadeira, eu acho. [...] Ah acho que quando alguém fracassa em alguma coisa, é um erro na verdade né, não vou colocar fracasso. Ela pode estar sofrendo com alguma coisa! Quando alguém sofre não quer vir pra escola. Não liga pra nada (Bete, 15 anos).

Em pesquisa recente, Sartoro (2011) fala do sentido pessoal que as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização assumem para os adolescentes com dificuldades em seu processo de escolarização. E como o termo fracasso mostra-se polissêmico, sendo, pois, apreendido por seus sujeitos como um fenômeno de natureza singular que se expressa apenas como fracasso do aluno.

A escola é um espaço de interação social. Para muitos desses adolescentes o vínculo estabelecido entre os colegas, os laços de amizade e relacionamentos amorosos (paqueras,

“ficadas” e namoro) assumem tal importância que a ausência deles ou a dificuldade em estabelecer essas relações é entendida como fracasso:

Ela poderia tipo, não ter se dado bem com ninguém. Igual, **tem muita gente que pode pensar que ela pode ter fracassado por ter tirado nota ruim, mas isso aí nem sempre é fracassar**, talvez ela não conseguiu. Vai ver ela estudava as coisas, presta atenção, mas tinha uma matéria mesmo que ela não conseguiu passar [...] (Julia, 16 anos). Grifo nosso.

Na concepção de Julia, tirar notas ruins nem sempre é fracassar, ao contrário de não estabelecer laços de amizades. Percebemos como esse vínculo de amizade bem como os relacionamentos amorosos consistem em aspectos extremamente valorizados pelos adolescentes no contexto escolar ao nos depararmos com declarações como a do trecho seguinte: “[...] fracassar seria dizer que ela não ficou com ninguém, sempre tem isso na escola né” (Pamela, 14 anos). Ou ainda: “[...] ter brigado com um aluno, por exemplo, ter brigado com alguma colega” (Laura, 13 anos).

Do ponto de vista da teoria piagetiana, esse grupo de 08 adolescentes apresentadas na tabela 06 assume uma postura que está de acordo com o previsto para as operações formais, uma vez que o outro passa a ser relevante na compreensão de mundo. O indivíduo que atinge o nível do pensamento formal, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, tem capacidade de contemplar o possível, destacando-se do concreto, de admitir suposições, de coordenar pontos de vista, argumentar, expressar-se por proposições e trabalhar com proposições.

Com base nos dados analisados não podemos afirmar que as entrevistas revelem diferenças significativas na forma de conceituar fracasso escolar entre meninos e meninas. Há, no entanto que se dar destaque ao quadro 04, composto apenas por meninas que demonstram pensar o fracasso escolar em aspectos mais subjetivos. Seria este um dado que aponte para um maior desenvolvimento moral das meninas do que nos meninos?

Gilligan (1982) afirma que a orientação moral feminina focaliza predominantemente o cuidado e preocupação por outrem, onde o foco é um ideal de atenção e resposta às necessidades de outra pessoa, enquanto que a orientação moral masculina enfatiza predominantemente princípios abstratos de justiça, na qual o foco é um ideal de reciprocidade, honestidade e igualdade.

Para La Taille (2002b) ao separar uma ética da justiça de uma ética do cuidado e associá-las respectivamente aos gêneros masculino e feminino, Gilligan não somente redimensionou o objeto da moral como também vinculou a ela a questão do Eu: “O conflito entre o eu e o outro constitui assim o problema moral decisivo para as mulheres” (GILLIGAN, 1982, p. 75).

A origem dessa diferença das duas orientações morais, segundo a autora, estaria na própria construção das identidades de meninos e meninas durante a infância. O menino, em seus primeiros anos de vida é muito apegado e identificado à mãe. Mais tarde terá rompida essa identificação para poder identificar-se com a figura masculina do pai. Em contrapartida, a menina não passa por esse “desligamento” uma vez que ela e a mãe são do mesmo sexo.

A esta explicação poderíamos acrescentar a discussão de Moreno (1999, p. 24) sobre os processos educativos em geral adotados para criar meninos e meninas. Enquanto muitos brinquedos destinados às meninas reproduzem o espaço privado, da família, aqueles destinados aos meninos reproduzem o espaço público. Segundo a autora, “homens e mulheres compartilham a visão androcêntrica, pois nela foram educados e não puderam ou não quiseram esquivar-se”. E a escola, como instituição voltada à educação, ainda faz circular muito desses significados em suas práticas e cotidiano.

Como bem coloca La Taille (2002b), as duas formas distintas de orientação moral descritas por Gilligan (1982) estão presentes no julgamento moral tanto de homens como de mulheres. Os resultados de suas pesquisas, no entanto, evidenciaram que a ênfase no cuidado era mais frequentemente evidente na discussão que as mulheres faziam de dilemas morais enquanto que o foco na justiça era mais frequente na dos homens.

Respondendo a questão levantada anteriormente sobre nossos dados apontarem para um maior desenvolvimento moral das meninas do que dos meninos, embora demonstrem pensar a questão do fracasso escolar em aspectos mais subjetivos e que leve em consideração o outro, como podemos perceber no trecho seguinte:

Acho que ela está muito confusa. Deve estar passando uma pressão louca! Dos pais, familiares, amigos... [...] deve estar acontecendo algo, porque ninguém fica assim por acaso. Então acho que ela tá muito confusa, procurando saber quem é ela ainda! Tá tentando se autodescobrir ainda. Entende mais ou menos o que quero dizer? (Fernanda, 14 anos).

Esta conexão com o outro, esta ética do cuidado “reflete um conhecimento cumulativo dos relacionamentos humanos, progride em termo de uma visão central, de que o eu e os outros são interdependentes” (GILLIGAN, 1982, p. 85). Contudo, limitamo-nos a dizer que além de não ser nosso intento, a atual pesquisa não dá conta dessa discussão. Para tal, outros estudos se fazem necessários.

4.2 O que sente o aluno que fracassa?

Anteriormente apresentamos o conceito de fracasso escolar atribuído por nossos entrevistados. Cabe-nos agora pensar sobre o que sente o aluno que fracassa na escola. Quais os sentimentos que as experiências de fracasso escolar produzem? Quais os estigmas deixados pela memória do fracasso?

Uma das questões proposta na entrevista clínica era para que os entrevistados explicassem qual o sentimento experimentado por alguém que fracassa na escola. As respostas sobre o sentimento envolvido na situação de fracasso escolar possibilitou-nos agrupar os participantes em 04 categorias: Raiva/revolta/mágoa/desprezo; tristeza; culpa e vergonha.

Tabela 07: Raiva/mágoa/desprezo

13		14		15		16		Total
M	F	M	F	M	F	M	F	12
-	02	02	03	-	01	-	04 ¹¹	

Fonte: Entrevistas e diário de campo.

Tabela 08: Tristeza

13		14		15		16		Total
M	F	M	F	M	F	M	F	20
01	03	06	03	02	04	01	-	

Fonte: Entrevistas e diário de campo.

Tabela 092: Culpa

13		14		15		16		Total
M	F	M	F	M	F	M	F	07
-	-	-	04	01	02	-	-	

Fonte: Entrevistas e diário de campo.

Tabela 30: Vergonha

13		14		15		16		Total
M	F	M	F	M	F	M	F	10
01	-	02	03	-	02	-	02	

Fonte: Entrevistas e diário de campo.

¹¹ Uma das meninas tem 18 e outra 21 anos.

Para Lewis (1992 apud ARAÚJO 1999) e La Taille (2002b) sentimentos como simpatia, amor, compaixão são sentimentos que levam ao agir moral, pelo menos ao agir moral conforme o dever. A culpa, a vergonha, o embaraço e o orgulho são decorrentes de uma transgressão moral e envolvem uma consciência de si. Por outro lado, sentimentos como alegria, tristeza, raiva, surpresa, medo e desgosto são identificados por Lewis (1992) como emoções primárias, por não solicitarem introspecção ou auto referência.

Nas tabelas 07 e 08 apresentam sentimentos que segundo Lewis (1992) podem ser classificados como não morais. Nas tabelas 09 e 10 temos as respostas que fazem menção a sentimentos classificados como morais.

Iniciaremos falando dos sentimentos que entendemos como não morais. A baixa autoestima, sentimentos como raiva, tristeza são experimentados por quem sofre o fracasso escolar. Nas tabelas 07 e 08 estão elencadas as respostas dos entrevistados que relacionam tais sentimentos ao fracassar na escola:

Acho que ele fica meio triste por parar, mas também, ele pode ficar triste por parar ou pode sentir medo de alguma coisa, estar preocupado com alguma coisa. (Geovane, 14 anos)

Infelicidade. Porque a gente ia ficar infeliz com nós mesmos e nossos pais também iam ficar infelizes com a nossa reprovação, então infelicidade (Daniel, 16 anos)

Depende, se ele pensar no futuro dele, acho que sente tristeza. [...] se ele não pensar aí não sente nada, vai sentir o que? Vai pensar em trabalhar em alguma coisa sei lá ou qualquer outra coisa (Guilherme, 15 anos).

Para Guilherme a tristeza seria experimentada somente se o sujeito vítima do fracasso tivesse, como aluno, uma perspectiva de futuro, do contrário, tal sentimento nem compareceria. Interessante como o entrevistado estabelece uma relação entre o sentimento experimentado pelo sujeito que fracassa e seu projeto de vida. Se “ser alguém”, tirar boas notas e aprender faz parte do projeto de vida, logo não obter sucesso será motivo de sofrimento, de tristeza. A experiência escolar tem grande influência na imagem que o aluno faz de si mesmo, tanto pode ser cerceadora das suas iniciativas, como estimuladora.

Na concepção de Patrícia de 15 anos a aceitação acontece, uma vez que o próprio sujeito é responsável pela situação de fracasso: “Bom, ela fica triste, mas de uma forma ela também aceita né, porque foi ela que fez ir para a recuperação”. Por vezes o estigma do fracasso escolar é tão profundo que o sujeito se transforma de vítima em culpado assumindo para si a responsabilidade por esse fracasso. A fala da entrevistada reproduz um discurso cristalizado no pensamento educacional.

O aluno que enfrenta a experiência do fracasso escolar é tido como desligado, preguiçoso, desinteressado e por vezes alvo de desprezo e exclusão. A escola pode ser considerada pelos mesmos, tanto como um espaço de possibilidades prazerosas, quanto um espaço repressor, estigmatizante e sem alegria (QUEIROZ; ZIBETTI, 2010).

Nesse mesmo discurso está presente a concepção de que a maioria das famílias não atribui importância à escolarização dos filhos. A falta de interesse, atenção, responsabilidade, incentivo e acompanhamento dos pais ao trabalho escolar dos filhos, bem como a indiferença em relação a ações que a escola propõe para solucionar o problema, são mencionados pela escola em pesquisas anteriores (QUEIROZ; ZIBETTI, 2009). No entanto, é sabido que a família não só atribui importância, como pontuam Moysés (2001) e Justo (2006), como também sofre com o fracasso. Como nos demonstra Daniel (16 anos): “Infelicidade. Porque a gente ia ficar infeliz com nós mesmos e nossos pais também iam ficar infelizes com a nossa reprovação”.

Estão arraigadas no ideário dos atores escolares explicações deterministas do fracasso escolar. É visto como um fenômeno que ocorre por culpa, incompetência ou desinteresse estritamente do aluno e da família. No conceito de fracasso escolar apresentado por nossos entrevistados pode-se perceber que esse movimento de culpabilização do aluno pelo baixo rendimento, pela desmotivação não advém apenas dos professores, diretores e demais funcionários da escola, mas os próprios alunos reproduzem esse discurso cristalizado.

Embora tenhamos classificado tais sentimentos como não morais, compreendemos que toda situação da escola é uma questão ética e moral. Os históricos processos de segregação, discriminação, culpabilização dos alunos e famílias (MACHADO, 1997; PATTO, 2005; SOUZA, 1997 entre outros) apontam, a nosso ver, para a necessidade de rediscutir a escola em seus valores, sua ética e sua moral: “A escola não pode silenciar sobre a educação moral” (LA TAILLE, 2009a p. 273).

Falaremos agora sobre os sentimentos que conforme Lewis (1992) apud Araújo (1999) consideramos como morais. Sentimentos tais como culpa, humilhação e vergonha são geralmente descritos como relacionados ao desenvolvimento moral indicando compreensão e internalização de padrões sociais e responsabilidade pessoal (ARAÚJO, 1999; LA TAILLE, 2002b).

Na tabela 09 apresentamos as respostas dos entrevistados que fazem menção ao sentimento de culpa como decorrente da situação de fracasso. Antes, faz-se necessário um breve esclarecimento sobre a culpa. A culpa é geralmente definida como um estado

emocional produzido pelo conhecimento que o indivíduo tem de ter violado regras morais (LA TAILLE, 2006). Por exemplo, alguém que legitima a regra escolar de não colar e que por algum motivo, cola, sente culpa pelo que fez. Segundo Freud (1930/1974) pode se sentir culpa até pelo fato de se ter a intenção de mentir.

La Taille (2002b) esclarece que expressões como “ser culpado” e “sentir culpa” não têm o mesmo significado. O sujeito pode ser culpado de determinado ato, mas não sentir-se culpado por ele. Uma coisa é certa, dizer que alguém é culpado ou teve culpa é conferir-lhe responsabilidade por algo considerado negativo. Em todo caso, os “acusados” podem discordar de tal atribuição. E por mais que se reconheçam como responsáveis por uma ou outra situação, não sentirão necessariamente culpa por ela: “Para sentir culpa é preciso não apenas reconhecer-se como autor de uma determinada ação (intencional ou não) como sentir-se mal por tê-la realizado” (LA TAILLE, 2002b, p.135).

A culpa é geralmente sentida por quem de alguma forma cometeu um ato de violência contra outrem. Portanto, tal sentimento somente é sentido no contexto de uma relação social. Não parece ser o caso de nossos alunos do quadro 07, que aparentam sentir outro tipo de culpa denominada residual:

Por que tipo, eu, um exemplo, eu quase reprovei né aí eu fiquei com a consciência pesada né, tipo aquela angustia. Achando que ia reprovar, mas graças a Deus não aconteceu (Graça, 15 anos).

Porque assim, ela vai ficar arrependida né, vai pensar: poxa eu deveria ter me esforçado mais. E ela vai ser humilhada também porque todos os amigos da classe dela vão estar lá na outra sala e ela vai estar lá atrás (Bia, 14 anos).

Culpa residual conforme Rawls (1971) apud La Taille (2002b) está relacionada ao fracasso diante de uma empreitada exclusivamente individual. Nesse caso, o fracassar na escola pode resultar no sentimento de “culpa de não ter prestado mais atenção, se esforçado mais, se dedicado aos estudos” (Gisele, 15 anos). Segundo Rawls (1971 apud LA TAILLE, 2002b), não se trata de um genuíno sentimento de culpa, uma vez que a pessoa não vai se desculpar perante quem quer que seja. O verdadeiro sentimento de culpa está relacionado ao que se faz a outrem.

Ao falar em culpa invariavelmente falamos da vergonha. Sentimento exposto na tabela 10. Na psicologia quando não desconsiderada, a vergonha geralmente é vista como um sentimento atrelado à culpa. Mas trabalhos recentes vêm demonstrando que, ainda que muitas vezes possam se manifestar juntos, são sentimentos de natureza distinta e não podem ser confundidos (ARAUJO, 1999; LA TAILLE, 1996, 2002a, 2002b,; HARKOT-DE-LA-TAILLE, 1996).

A culpa ocorre quando o indivíduo avalia negativamente seu comportamento. Nossos entrevistados sentem culpa “[...] por não ter estudado, por não ter se dedicado” (Leonardo, 15 anos), mas o sujeito pode se ver livre deste sentimento se realizar uma ação que repare a ação negativa: “ela errou, agora ela concerta” (Bia, 14 anos). Já a vergonha não é produzida por nenhum evento específico, mas pela interpretação que o indivíduo faz de uma situação e, por isso, uma vez que o sujeito sente vergonha, não é possível reverter o sentimento.

Ambos os sentimentos dependem da interiorização de valores que podem levar o sujeito a pensar sobre si. Enquanto a culpa pode levar a refletir sobre as ações, a vergonha leva o envergonhado a repensar sua própria identidade:

Vergonha Porque eu acho que no caso se eu fracassasse eu ficaria envergonhada. Das pessoas que estão ao meu redor, porque iriam pensar assim: poxa uma menina tão estudiosa fracassar logo agora (Paula, 15 anos).

Vergonha. Dele mesmo. Porque ele sabe que ele mesmo que causou isso. Porque se ele não tirasse nota baixa assim ele não seria chamado de aluno fracassado (Alberto, 14 anos).

Comparando os relatos sobre a vergonha com os anteriores sobre a culpa, podemos compreender que a culpa sentida por nossos entrevistados está associada a alguma forma de transgressão. É uma culpa por não ter estudado, por não ter se dedicado o suficiente. Já a vergonha sentida por Paula e Alberto tem a ver com um ideal que não foi mantido ou atingido. Nesse sentido concordamos com La Taille (2002b, p.144) ao afirmar que “a culpa é da ordem da *transgressão* e a vergonha da ordem do *fracasso*” de não manter ou alcançar uma “boa imagem” (grifos do autor). Sente-se culpa pelo que se **fez** e a vergonha do que se **é**:

Diminuída. Pequena. Ah porque, eu acho assim, a pessoa que consegue o que ela quer, fica grande e a pessoa que não consegue, que fracassa, fica pequena. Ela se sente assim. Quero dizer, eu me sinto assim quando fracasso. Acho que ele se sente assim (Luís, 14 anos).

O envergonhado sente-se diminuído, irremediavelmente só. Aqui nos remetemos novamente à La Taille (2002b) ao falar do espaço ocupado por tais sentimentos. Como dissemos anteriormente, ambos os sentimentos decorrem de relações interpessoais. Na culpa a relação é privada, no sentido de que somente pode ser sentida em relação às pessoas com as quais estabelecemos algum tipo de relação. Já a vergonha, ocupa um espaço mais público, uma vez que pode ser sentida em relação a todas as pessoas da comunidade moral na qual estamos inseridos.

Os dados nos levam a refletir sobre o espaço ocupado pelos sentimentos morais. Para nossos entrevistados sentimentos não morais como a raiva e a tristeza (32 respostas) tem

maior apelo do que aqueles morais (17). Parece-nos que o respeito pelo espaço público (escola), não é tão relevante quanto pelo privado (família e amigos):

Carlos: Envergonhado.

Pesquisadora: Por quê?

Carlos: Porque ele não conseguiu passar igual aos outros.

Pesquisadora: Vamos pensar assim, tem os professores, os pais e os colegas da escola. De quem você acha que ele ia sentir mais vergonha?

Carlos: Dos colegas.

Pesquisadora: Por quê?

Carlos: Por que eles passaram. As mesmas chances que eles tinham, ele tinha também. E eles passaram e ele não conseguiu.

No diálogo com Carlos de 13 anos encontramos elementos que reforçam nossa compreensão de que o espaço privado é valorizado em detrimento do público. Sentir vergonha da família ou da escola por ter fracassado? Não parece o caso. O fracassar na escola é sentido, mas não como fracasso na vida. Em pesquisa sobre os valores dos jovens de São Paulo, La Taille e Harkot-de-La-Taille (2006, p.189) chamam atenção para essa tendência do jovem de desertar do espaço público e recolher-se no espaço privado: “Para além das fronteiras do espaço privado, da família e dos amigos, o mundo parece como ameaçador, como não digno de confiança, como estranho”. Embora a escola seja valorizada e reconhecida pelas pessoas de seu entorno, não é vista como a mais importante na formação de valores, os amigos e família estão antes nesta classificação, pois “[...] os colegas poderia tirar sarro, dar risada” (Tainara, 14 anos).

Conforme Piaget (1932/1994) é somente em torno de 12 anos de idade que o sujeito passa a conceber a si mesmo como possível agente do universo moral, capaz de estabelecer e defender novas regras e pensar com autonomia. Com base nisso, esperava-se que nossos entrevistados, em sua maioria com idade entre 14 (24 alunos) e 15 (11 alunos) estivessem nessa condição, elegendo sentimentos morais diante da situação de fracasso, mas isto não ocorreu.

É na adolescência que se dá, no processo de desenvolvimento moral, a aquisição de valores como a justiça distributiva e a equidade. Para o autor o adolescente se encontra na fase de conquista da autonomia moral, onde pode construir juízos independentes, não aceitando valores interiorizados a partir da coação adulta.

4.3 A complexidade do cotidiano escolar na construção histórica do fracasso

Quando se fala em fracasso, supõe-se algo a ser atingido. Pensamos em fracasso como mau êxito, uma derrota. Porém mau êxito em quê? De acordo com que parâmetro? O que a nossa sociedade atual define como sucesso? Daí a necessidade de analisar o fracasso escolar de forma mais ampla, considerando-o na concepção daqueles que estão diretamente implicados, os alunos.

Anteriormente neste trabalho (p.47) vimos que para nossos entrevistados o fracasso se apresenta de diferentes formas. Há quem entenda a reprovação como fracasso, não ir bem nas atividades escolares e até dificuldades nos relacionamentos de amizade. Diante de tal multiplicidade de conceitos, o estado da arte em psicologia escolar vem tentando compreender como a concepção de fracasso escolar foi construída historicamente e como os implicados no processo, os alunos, professores e familiares, foram compreendidos ao longo deste. Destarte, nesta pesquisa, consideramos necessário compreender como os entrevistados de nossa pesquisa compreendem esta situação.

Nas diversas pesquisas sobre o tema, vários tem sido responsabilizados pelo fracasso. Angelucci et al. (2004) ao analisarem o estado da arte das pesquisas sobre o fracasso escolar no período de 1991 a 2002, tomando por base os trabalhos produzidos na Universidade de São Paulo (Instituto de Psicologia e Faculdade de Educação) concluem que o fracasso escolar ainda era explicado como problema psíquico, por vários estudos produzidos no período. Nessa perspectiva culpabilizam-se os alunos e pais.

Outro conjunto de trabalhos considera o fracasso escolar um problema técnico em que a culpa pela não aprendizagem dos alunos recai sobre o professor. Há ainda trabalhos que analisam o fracasso como questão institucional em que a lógica excludente da educação escolar é a responsável. E, finalmente, um último conjunto aborda o problema como questão política em que a cultura escolar, a cultura popular e as relações de poder são analisadas como fatores intervenientes no processo.

O que o estudo de Angelucci et. al (2004) apresenta é que embora os avanços tecnológicos tenham contribuído para a compreensão de alguns processos humanos, sua aplicação no campo da educação retoma a lógica de explicações individualizantes do fenômeno educativo, desconsiderando que o processo de escolarização é determinado por diferentes dimensões do campo histórico, social e político.

Não é nossa intenção dar continuidade a tal discussão. Por outro lado, podemos pensar: ao acharmos o(s) culpado(s) resolveríamos o problema? Acreditamos que a resposta seja negativa, uma vez que, por meio das mesmas pesquisas é possível comprovar, que para esse problema não há um culpado isolado, um grupo de culpados, ou mesmo uma causa isolada que justifique o baixo nível de aprendizado atual de nossos alunos. O que causa o fracasso escolar é um conjunto de fatores, cuja mera identificação não garantiria resolução.

E tendo em vista tal compreensão, foi necessário perguntar aos entrevistados como compreendem a situação do fracasso escolar no papel de seus atores. Esta questão é importante para a discussão da Psicologia Moral, já que o juízo da culpa está diretamente relacionado à representação de si e ao sentimento decorrente desta representação.

Durante a entrevista clínica perguntamos a nossos entrevistados de quem, na opinião deles, seria a culpa do fracasso escolar. As repostas nos fizeram chegar às seguintes categorias de análise: Do aluno; família/amigos/colegas da escola e dependendo da situação cada um desses indivíduos teria sua parcela de culpa.

Tabela 41: Aluno

13		14		15		16		Total
M	F	M	F	M	F	M	F	31
02	03	07	07	01	06	01	04 ¹²	

Fonte: Entrevistas e diário de campo.

Tabela 12: Família/amigos/colegas da escola

13		14		15		16		Total
M	F	M	F	M	F	M	F	05
-	-	-	03	-	02	-	-	

Fonte: Entrevistas e diário de campo.

Tabela 13: Depende da situação/cada um tem uma parcela da culpa

13		14		15		16		Total
M	F	M	F	M	F	M	F	13
-	02	03	03	02	01	-	02	

Fonte: Entrevistas e diário de campo.

¹² Duas alunas têm 18 e 21 anos.

Ao analisar as respostas dos entrevistados foi possível agrupá-las em dois conjuntos: fatores que se referem às causas extraescolares e fatores relacionados ao contexto inter-escolar.

Como fatores extraescolares encontramos explicações centradas nos próprios alunos e nas famílias. Quando a culpa recai sobre os alunos encontramos explicações como indisciplina, falta de interesse, de atenção, de responsabilidade etc. Quando a culpa recai sobre as famílias/amigos, pessoas de seu entorno, podemos citar a falta de apoio nas tarefas escolares, no cumprimento dos horários, no acompanhamento dos compromissos escolares e até a “falta de educação” (Ana, 14 anos).

Entre os fatores que denominamos intra-escolares foram apontados a falta de clareza nas explicações de alguns professores, a falta de apoio e incentivo por parte da escola aos alunos com maiores dificuldades.

Para 31 de nossos entrevistados (tabela 11) a culpa pelo fracasso seria exclusivamente do aluno. Os fragmentos seguintes são emblemáticos para entendermos como as explicações sobre o fracasso recaem sobre as próprias vítimas:

[...] a culpa não seria do professor porque o professor está fazendo o trabalho dele ensinando. O aluno que tem que ter interesse em poder aprender. Então a culpa seria dele (Wilson, 13 anos).

Eu acho que é de si mesmo. Da pessoa que fez isso, porque se ela tava errada, ela tinha que saber o que tava fazendo. Eu acho que, quando ela fracassa faz alguma coisa errada e que não agradou as outras pessoas e acabou levando uma expulsão ou alguma coisa parecida (Geyse, 14 anos).

Mesmo as respostas das alunas com 18 e 21 anos apontam para o aluno como único responsável pela situação:

Ah porque tipo assim ela sabe que esse tipo de coisa não é certo dentro da escola e ela fica fazendo, tipo assim, eu penso isso. (Nina, 21 anos)

Da própria pessoa. Dela mesma [...] tipo se no caso ela teve mau comportamento, não participou das aulas, matou aula, deve algum desentendimento com os alunos ou com o professor no caso foi por ela mesma entendeu? (Vânia, 18 anos).

Mais uma vez podemos perceber como os entrevistados parecem ter incorporado as concepções que circulam no meio escolar de que se o aluno fracassa a culpa só pode ser dele mesmo, uma vez que “[...] cada um escolhe o seu! Cada um escolhe seu caminho. (Guilherme, 15 anos). Assim, mantem-se o que tem sido historicamente construído na educação brasileira, a culpabilização dos próprios indivíduos.

A crença na própria incapacidade parece atravessar a relação estabelecida pelos alunos com a escola, cumprindo a triste função de fazer com que os mesmos sintam-se inferiores, incapazes, irresponsáveis, sem vontade diante da própria escolarização:

Acho que seria dela mesma, tipo assim, se ela reprovar a culpa seria dela porque ela que não correu atrás (Poliana, 14 anos).

Dos próprios alunos! De nós mesmos. Porque em vez de estudar, a gente mais brinca do que estuda. Eu gosto mais de brincar do que de estudar (Daniel, 16 anos).

Assim, a maior culpa, a maior parte seria do próprio aluno que não se esforçou pra tirar uma nota boa, por isso que ele é chamado de aluno fracassado (Alberto, 14 anos).

Eu acho que seria dela né, porque tipo assim, se ela quisesse tirar notas boas ela teria que estudar mais. É o que eu acho (Sara, 13 anos).

Assim como ocorre nos estudos de Collares e Moysés (1996), Moysés (2001), Patto (1999) e Souza (2004) a maioria dos entrevistados assume para si a responsabilidade pelo fracasso. Não fugindo ao discurso de culpabilização, 05 entrevistados (tabela 12) apontam a família como a maior responsável pela situação:

A maioria das vezes a culpa é de algum parente. Pai e mãe, irmãos. Ou algum amigo da escola (Janaina, 14 anos).

Seria de pais que não cuidam bem, e de pessoas, pais e familiares que são responsáveis que não estão lá auxiliando ela. Guiando ela para um caminho melhor (Alice, 14 anos).

Ao assumir a responsabilidade e/ou voltar-se para o contexto familiar, os entrevistados adotam para si o discurso predominante da escola de que as causas das dificuldades escolares são exclusivamente extraescolares. Ideias estereotipadas de família ideal que povoam o imaginário de educadores e gestores são agora reproduzidas pelos alunos que não veem outra possibilidade a não ser culpar o próprio sujeito pelo fracasso: “Não vou falar do professor porque não é do professor. Acho que (a culpa) é das pessoas que convive com ela” (Paula, 15 anos).

Em número significativo, 13 entrevistados (26%) parecem considerar diferentes fatores responsáveis pelo fracasso escolar (tabela 13). Rompendo com o paradigma da culpabilização exclusiva das famílias e do próprio aluno, levantam também a responsabilidade da escola, dos professores e do entorno social, dependendo de cada situação específica:

Ai depende. Depende do ensinamento do professor e da atenção do aluno. Se o aluno for bem atencioso ao professor e ai quando ele não sabe alguma coisa ele vai lá ao professor pede pra explicar novamente (Elsa, 14 anos).

Da escola por não incentivar o aluno, do próprio aluno por não se esforçar e até dos pais também, a ajuda dos pais é fundamental (Luís, 14 anos).

Acho que não só dela acho que teria que ver assim o que tá acontecendo na casa dela ou na sala de aula, o professor também ver certinho, porque se ela não obteve êxito com os professores ensinando é porque alguma coisa tá errada (Eliza, 16 anos).

Uma leitura crítica do cotidiano escolar não pode desconsiderar que inúmeros fatores interferem no processo de escolarização. Partindo desse pressuposto, pode-se constatar que para esses entrevistados nenhum aspecto isolado é responsável pelo fracasso. Embora as afirmações de Elsa, Luís e Eliza demonstrem certa consciência dos determinantes do fracasso escolar e prevaleça a ideia de culpabilizar alguém, esse alguém não é único, a cada um (aluno, família, escola) é atribuída uma parcela da responsabilidade como declara Luís.

Em sua maioria, os alunos assumem a culpa pelo próprio fracasso, tanto que Rafael (14 anos) procura justificar suas respostas atribuindo inicialmente a responsabilidade ao aluno que não se esforça, que desobedece e como consequência a culpa só pode ser dele mesmo: “Do aluno! Seria do próprio aluno porque ele desobedeceu o professor então a culpa só pode ser dele né” A ideia inicial é de culpabilizar o próprio sujeito, apenas mais adiante na entrevista ele propõe outra possibilidade:

Ou as vezes não só do aluno mas do professor também. Tem uns que não explicam a matéria direito, entendeu? (Rafael, 14 anos).

O mesmo acontece com Natália de 13 anos:

Seria da menina mesmo, ou às vezes poderia ser do professor, o professor não avisou ela. Às vezes o professor explica, explica e a gente não busca muito, aí depende, depende de cada caso.

As pesquisas (COLLARES; MOYSÉS, 1996; PATTO, 1997; SOUZA; MACHADO, 2004 entre outras) demonstram que no discurso escolar existem poucas tentativas de explicação do fracasso em que se tenta desviar o foco da culpa do aluno e/ou da família. O foco maior se volta para esses sujeitos. Enquanto professores, equipe gestora, a escola como instituição, sem uma análise mais profunda das relações sociais, não levam em consideração os problemas na formação profissional, nas condições de trabalho, da situação na qual se encontra a educação pública brasileira e as interferências das políticas do Banco Mundial como forma de manter a hegemonia do capital.

A complexidade dessa problemática foge das explicações simplistas e exige que os envolvidos se debrucem sobre seu fazer à luz das determinações sociais e políticas que contribuem para a construção de uma escola concreta, mais justa e equânime onde seja possível a produção de alternativas para o enfrentamento do fracasso. Essa discussão foge a nosso objetivo no momento. O que podemos mostrar por hora é que em sua grande maioria os

alunos continuam assumindo a responsabilidade pelo insucesso escolar. Dos 49 entrevistados, 31 acreditam ser do aluno e/ou da família a culpa pela situação de fracasso, contra apenas 13 que procuram explicações de outra ordem.

Vimos até aqui que o conceito de fracasso escolar adotado por nossos entrevistados pode ser reprovar (14 referências), tirar notas baixas/não aprender (12 referências), não prestar atenção/ser mau aluno (15 referências) e aqueles que fazem menção a fatores pessoais e conjunturais (08).

Estabelecendo uma ponte entre o conceito de fracasso e a atribuição de responsabilidade pelo fracasso podemos perceber que para nossos entrevistados parece haver uma relação entre reprovar e ter culpa pelo fracasso. Dos 14 entrevistados que conceituam o fracasso como reprovação, 10 atribuem a culpa ao próprio sujeito. Também são expressivo os números em relação aos conceitos estabelecidos nos quadros 02 e 03, dos 12 entrevistados que entendem o fracasso como tirar nota baixa (tabela 04), 07 dizem ser do aluno a culpa. Já para os 15 que conceituam o fracasso como não prestar atenção (tabela 05), 09 são os que afirmam ser exclusivamente do aluno tal responsabilidade.

Parece haver uma relação entre as explicações que conceituam o fracasso como problema inerente ao aluno e seu comportamento com a culpa que atribuem ao próprio sujeito. A maioria dos entrevistados que conceituam o fracasso como reprovar, tirar notas baixas e não ter compromisso diante da escolarização, responsabilizam o próprio aluno.

Sobre o que sente o aluno que fracassa, sentimentos não morais como a raiva e a tristeza (32 respostas) tem maior apelo do que aqueles morais como a culpa e a vergonha (17). Evidenciando que o respeito pelo espaço público (escola) não é tão relevante quanto pelo privado (família e amigos). Sobre a concepção de justiça de nossos entrevistados trataremos no item a seguir.

4.4 Concepção de justiça

Na psicologia do desenvolvimento, os trabalhos pioneiros de Piaget (1932/1994) e, posteriormente, os de Kohlberg (1992) descrevem as concepções de justiça como características de fases do desenvolvimento moral que vão de uma moralidade heterônoma ou moral do dever, presa à obediência às autoridades, à moralidade autônoma, ou do bem, fruto de relações sociais de cooperação guiada pelo princípio da reciprocidade.

Para Piaget (1932/1994), pode-se falar em **justiça retributiva**, relacionada à punição de transgressões, por meio da qual a criança começa a analisar a reciprocidade dos atos cometidos com suas sanções, sem questionar a igualdade, predominando a obediência a uma autoridade e em **justiça distributiva** em que o sujeito consegue analisar as condições particulares de cada situação para aplicar a reciprocidade.

Ambas avançam na compreensão daquilo que é justo, com base na obediência ao adulto e na punição (heteronomia), para o que é justo baseado na ideia de igualdade e restauração do equilíbrio rompido (autonomia).

Procurando saber a noção de justiça de nossos entrevistados, perguntamos na entrevista clínica o que merece o aluno que fracassa na escola. Os dados foram analisados segundo os períodos encontrados por Piaget (1932/1994) para a noção de justiça. As respostas encontradas para essa questão possibilitaram a criação das seguintes categorias:

Tabela 14: Nova chance

13		14		15		16		Total
M	F	M	F	M	F	M	F	22
01	01	06	07	01	04	-	02 ¹³	

Fonte: Entrevistas e diário de campo.

Tabela 15: Estudar mais/se esforçar mais/refletir/pensar no erro/ter vergonha na cara

13		14		15		16		Total
M	F	M	F	M	F	M	F	07
01	01	01	01	01	01	-	01	

Fonte: Entrevistas e diário de campo.

Tabela 16: Depende do comportamento

13		14		15		16		Total
M	F	M	F	M	F	M	F	04
-	-	02	01	-	01	-	-	

Fonte: Entrevistas e diário de campo.

¹³ Uma das meninas tem 18 anos.

Tabela 17: Apoio/consolo/conforto/respeito/ajuda

13		14		15		16		Total
M	F	M	F	M	F	M	F	09
-	01	01	03	-	02	-	02 ¹⁴	

Fonte: Entrevistas e diário de campo.

Tabela 18: Passar de ano de qualquer jeito

13		14		15		16		Total
M	F	M	F	M	F	M	F	04
-	01	-	-	01	01	-	01	

Fonte: Entrevistas e diário de campo.

Tabela 19: Castigo

13		14		15		16		Total
M	F	M	F	M	F	M	F	03
-	01	-	01	-	-	01	-	

Fonte: Entrevistas e diário de campo.

Nossas hipóteses apontavam a possibilidade de que ao responder a partir da noção objetiva de responsabilidade na justiça (Justiça Retributiva), os alunos tendessem para uma moralidade heterônoma e procurassem sempre atribuir responsabilidade aos sujeitos, sem conseguir tecer considerações morais a respeito das condições da situação pensando tipos de castigo e ao tender para uma noção subjetiva de responsabilidade na justiça (Justiça Distributiva) atribuíssem a responsabilidade não a um sujeito específico, mas a mais de um fator.

Considerando que a maioria dos entrevistados apontou um culpado como responsável pelo fracasso escolar, esperávamos nesta questão encontrar a maioria de respostas classificáveis como Justiça Retributiva, no entanto, isto não ocorreu, pois como pode ser visto nas tabelas 15 a 19, o maior número de entrevistados (22), 14 dos quais atribuem a culpa ao aluno, afirma que o sujeito que fracassa merece uma nova chance (tabela 14), ou seja, há uma tendência para a concepção Distributiva de Justiça.

Ah me deixa pensar! Ela merece outra chance! As pessoas apoiarem ela pra ver se ela melhora na escola. Uma chance dos pais, dos amigos, dos professores (Vânia, 18 anos).

¹⁴ Uma das meninas tem 21 anos.

Por que ele deveria ter uma segunda chance. Porque se ele fracassou na primeira vez ele poderia tentar na segunda porque ele teria aprendido que fazer aquilo não seria o certo (Wilson, 13 anos).

Eu acho que ela merece uma segunda chance, tentar ensinar ela de novo. E perguntar para ela o que está acontecendo, se ela precisa de ajuda e dar mais uma chance para ela (Eliza, 16 anos)

Alguns entrevistados primeiramente respondem à questão guiados pelos resultados aparentes dos atos ou pela sua conformidade com as regras (responsabilidade objetiva) e, posteriormente avança para uma análise das intenções (responsabilidade subjetiva) como é o que se observa nos seguintes fragmentos de entrevistas:

Ai não posso falar nada do que a pessoa vai merecer. Eu acho que nada. Porque você não pode desejar uma coisa má só coisa boa para os outros, mas se ela não merecer então não desejo nada [...] mas talvez uma segunda chance. (Elias, 14 anos).

Fracassar? Eu acho que ninguém merece fracassar. A pessoa tem que fazer por onde ela não fracassar. Ou se ela fracassar é porque ela não se esforçou bastante para conseguir (Luís, 14 anos).

Para Elias, inicialmente, a pessoa que fracassa não é digna de nada. Parece retirar do aluno que não teve sucesso, toda a possibilidade de ter algo. Posteriormente ele assume que talvez esse sujeito seja digno de uma nova chance. Diferente da posição de Luís que, afirma no início, ninguém merece fracassar, mas se alguém fracassa é por não haver se esforçado o bastante pra conseguir seus objetivos.

Dentro desta linha de raciocínio estão os entrevistados que embora pensem na possibilidade de oferecer uma nova chance a quem fracassa, enfatizando a reflexão, o pensar no erro, procurar melhorar (tabela 15):

Ele merece continuar estudando, merece alguma coisa melhor na vida dele do que parar de estudar né (Giovane, 14 anos).

Merece trabalhar? Sei lá, estudar mais. Tem que estudar mais né! Tem que estudar pra ver se merece alguma coisa a mais né?! (Guilherme, 15 anos).

Ela tinha que se ligar mais né, tomar vergonha na cara e querer ir pro lado bom! (Bete, 15 anos).

Nos chama especial atenção à declaração de Bete sobre o “tomar vergonha na cara”. La Taille (2002a, p.13) ao analisar o conceito de vergonha, fala de seu sentido negativo e positivo. Para o autor, a vergonha remete tanto a desonra quanto a honra, tanto a indignidade quanto a dignidade: “Diz-se de uma ação condenável do ponto de vista moral que ela é vergonhosa, que é uma vergonha. Em compensação diz-se do autor desta ação que é um sem vergonha ou que não tem vergonha na cara”.

Em suma, quem comete um ato vergonhoso não tem vergonha. E quem tem vergonha na cara não age de forma vergonhosa. Para a entrevistada a pessoa que fracassa na escola não sente necessariamente vergonha, vimos em sua declaração sobre o sentimento: “[...] é um erro na verdade né, não vou colocar fracasso. Ela pode estar sofrendo com alguma coisa! Quando alguém sofre não quer vir pra escola. Não liga pra nada” (Bete, 15 anos). Mas quando fracassa, trata-se de um sujeito que não tem vergonha na cara.

Ter uma compreensão subjetiva de responsabilidade na justiça significa que o sujeito considere mais de um ponto de vista na situação e especialmente a intencionalidade do ato, levam em conta as circunstâncias atenuantes ao formular os julgamentos. Acreditamos que os entrevistados que se encontram nessa situação são aqueles apresentados na tabela 16. Para eles a situação particular de cada sujeito diante do fracasso deve ser levada em consideração:

Depende. Assim, cada caso é um caso. Se ela não se esforça, vai mal e é respondona então merece, mas se ela é uma aluna boa e dedicada e o professor que não gosta dela, daí a culpa é dele (Melissa, 14 anos).

Bom, se ela estudar e tentar passar na recuperação, ela tem que passar, tem que erguer a cabeça e no próximo ano fazer direito. Agora, se ela largar, merece reprovar mesmo (Priscila, 15 anos).

Quando o sujeito considera a situação particular de cada elemento envolvido (as intenções, os objetivos, as necessidades individuais) procurando evitar cometer injustiças, Piaget (1932/1994) fala em equidade. O igualitarismo simples evolui para uma noção mais refinada de justiça, em que o sujeito não concebe mais os direitos iguais dos indivíduos sem considerar a situação particular de cada um.

Acreditamos que os entrevistados que levantaram questionamentos acerca das condições da escola, da personalidade dos envolvidos, a antecipação das consequências, a coordenação de diferentes pontos de vista e a relação entre professor e aluno, foram capazes de uma compreensão subjetiva de justiça. As respostas apresentadas na tabela 17 podem, juntamente com as do quadro 14 ser analisadas a partir desse ponto. Para esses 09 entrevistados (tabela 17), mais do que uma punição, o sujeito que fracassa merece consolo, conforto, respeito e ajuda da escola, dos pais, dos amigos e dos professores:

Merece consolo, alguém para confortá-la. Que possa entendê-la. Alguém que esteja sempre escutando, dando conselhos bons, é isso (Alice, 14 anos).

Eu acho que ela poderia pedir mais ajuda né, para o professor e se esforçar ao máximo né, pedir ajuda. (Ana, 14 anos)

Ah ela merece ver o que ela é e jogar tudo pra fora, o que ela sente no coração dela. E o que ela tem dentro do coração ela jogar para fora. Não ficar guardando pra ela. (Késia, 15 anos).

Embora atribuam grande parte da culpa pelo fracasso às próprias vítimas, esse grupo acredita que esse sujeito que fracassa, mais do que ser punido, precisa de “[...] ajuda! Merece apoio das outras pessoas pra conseguir, sair do fracasso” (Paula, 15 anos). Nossos alunos de fato, parecem não ver este fracasso da escola como fracasso da vida. Sempre há uma nova chance, uma nova possibilidade. Mesmo quando ele e só ele é o responsável. Mesmo aqueles que dizem ser o sujeito um tanto irresponsável acham que ele deve ter nova chance.

Podemos pensar nas respostas desses alunos como uma forma de noção distributiva de justiça? Sabemos que a equidade não se restringe somente em conceber a lei como igual para todos, mas em considerar as circunstâncias. Longe de levar ao privilégio, tal atitude conduz a tornar a igualdade mais efetiva do que era antes (PIAGET, 1932/1994).

Diferente são as respostas dos entrevistados apresentadas na tabela 18. Para os 04 não há punição a ser considerada. O sujeito apenas deve passar de ano como todos os outros colegas da escola:

Ah eu acho que merece o mesmo que todos merece né? Passar de ano, fazer tudo certo nos estudos. Fazer o que ela quer da vida né (Luana, 16 anos).

Ah eu acho que ela deveria ser assim, feliz. Deveria estudar e tirar notas boas pra não reprovar como todo mundo (Sara, 13 anos).

Na tabela 19, com menor índice, encontramos 03 entrevistados que preferem uma punição mais severa, de maneira à necessidade do castigo em si:

Eu acho que ele merece um castigo. Não sei que tipo de castigo (risos), talvez sem férias? Tipo assim terminou o ano muita gente vai viajar, ele não viaja (Daniel, 16 anos).

Dessa situação? Por se deixar levar e tudo que tá acontecendo até agora? Ah não eu acho que [...] merecer? Eu acho que não adianta ela querer merecer alguma coisa porque não vai conseguir nada! Do jeito que ela tá, merecer? A única coisa que ela vai conseguir é derrota, fracasso na vida [...] até dar uma surra né porque pelo jeito vai merecer e muito! (risos) (Fernanda, 14 anos).

As respostas desses entrevistados nos remetem as crianças menores de Piaget. Àquelas para a qual “a punição é moralmente necessária a título de expiação e pedagogicamente útil para prevenir a reincidência” (PIAGET, 1932/1994, p.173). Como o exemplo seguinte. Laura de 13 anos que entende o fracasso como decorrente de um conjunto de questões tanto internas quanto externas à escola (tabela 06) na qual a responsabilidade depende de diversos fatores. Acredita que uma punição mais justa para quem briga na escola é privar essa pessoa de ir à escola:

Laura: Merece alguma punição, alguma coisa, um castigo.
Pesquisadora: Que tipo de punição, por exemplo?
Laura: Se for uma briga na escola, ficar sem vir na escola.

Estariam esses alunos em atraso no desenvolvimento moral? Antes de qualquer coisa, é preciso sublinhar que Piaget nunca afirmou que as crianças, a partir de 09 anos, deixam de ser heterônomas para usufruir de plena autonomia. Ele apenas disse que elas começam a pensar uma forma alternativa de legitimação da moral, mas, que na maioria dos jovens e adultos, essa nova forma não vai substituir por completo a anterior, mas vai com ela conviver.

La Taille (2009b) comenta que a autonomia é uma conquista que se dá na superação da heteronomia, não em sua negação total enquanto fase do desenvolvimento. Nas respostas de nossos entrevistados vimos que há um desenvolvimento crescente em direção à autonomia. Mesmo com algumas respostas correspondente a períodos mais elementares, a maioria apresenta justificativas mais complexas.

4.5 Representações de si

Como vimos na seção teórica desta dissertação, cada pessoa tem imagens a respeito do que é, e são tais imagens que chamamos de representações de si (La TAILLE, 2002b; 2006 e 2010). Estas representações são sempre valorativas, ou seja, pensar sobre si é inevitavelmente julgar-se a partir de valores como bom, ruim, superior, inferior, desejável e indesejável.

Para o autor as representações de si são imagens por intermédio das quais o indivíduo define a si próprio: Elas podem ser mais ou menos conforme a realidade podem ser objetivas ou ilusórias [...]” (LA TAILLE, 2009b, p.283). O fato é que trata-se de imagens por meio das quais um indivíduo vê a si.

Vimos também que quando as representações de si são julgadas negativas, o sentimento experimentado é a vergonha. Sentimento penoso decorrente da avaliação que cada pessoa faz da distância que há, ou poderia ter, entre o que ela julga ser e o que, idealmente, ela desejaria ser (LA TAILLE, 2009b).

Em seu livro sobre o sentimento de vergonha e sua relação com a moralidade, La Taille (2002b, p.109) esclarece que a vergonha pode ter um sentido positivo ou negativo:

A vergonha tem um sentido positivo quando refere-se ao “ser”: quem sente vergonha julga-se de forma negativa, porém mostra possuir e legitimar os valores dos quais, justamente, decorre o juízo negativo. Assim, o “sem-vergonha” é desprezado porque, mesmo agindo de forma julgada má, não julga a si próprio de forma negativa”.

Nossa hipótese era de que os entrevistados que compreendessem que a responsabilidade pelo fracasso não está exclusivamente no sujeito, mas que as condições do em torno exercem influências, tenderiam a apresentar representações positivas de si e/ou outrem. E em contra partida, os sujeitos que apresentassem uma representação negativa de si e/ou de outrem procurariam responsabilizar o próprio sujeito pelo fracasso e teriam a vergonha como o sentimento experimentado pelo indivíduo.

Ora, nossos dados não se comportaram da forma esperada. Como vimos, a maioria dos entrevistados culpa o próprio aluno pelo fracasso, no entanto o sentimento de vergonha e ou/culpa é menos expressivo do que outros sentimentos considerados não morais como a tristeza e a raiva.

Quando tratamos do sentimento experimentado por quem fracassa na escola (item 4.2), percebemos que sentimentos não morais como a raiva e a tristeza tem maior apelo do que aqueles considerados morais, como culpa e vergonha, para nossos entrevistados. Acreditamos que tal aspecto, como já comentado, evidencia que o respeito pelo espaço público (escola) não é tão relevante quanto pelo privado (família e amigos).

A culpa sentida por nossos entrevistados não está diretamente associada à compreensão de “fazer a outrem” e sim a um fracasso diante de uma empreitada exclusivamente individual, tal qual como quando discutimos sobre a vergonha experimentada por nossos entrevistados e encontramos elementos para reforçar a ideia de valorização do espaço privado em detrimento do público.

Tais dados são corroborados pelos encontrados por Sartoro (2011), também entre adolescentes estudantes das séries finais do Ensino Fundamental no município de Alta Floresta D'Oeste, próximo a Rolim de Moura. A referida pesquisa se deu com 10 adolescentes com idade entre 14 e 16 anos (cinco meninos e cinco meninas) na qual o autor procurou através de análise documental, entrevistas individuais e encontros de grupo focal compreender o sentido pessoal que esses adolescentes atribuem às experiências de desistência e reprovação escolar.

Podemos dizer que, se lidos na perspectiva da psicologia moral, os dados de Sartoro (2011) falam de sentimentos morais. Para os 10 adolescentes (com exceção de duas meninas, com mais de duas ou três reprovações) fracassar na escola é sentido como um fracasso pessoal, momentâneo, mas não como fracasso na vida.

Em pesquisa sobre os valores dos jovens de São Paulo, La Taille e Harkot-de La Taille (2006) verificaram que instituições públicas como a mídia, a religião, o poder religioso, os partidos políticos e outros, são consideradas pouco merecedoras de confiança por parte dos jovens. Em contrapartida, há uma clara valorização da família, das relações de amizade, enfim, do espaço privado em detrimento do público.

Para estes autores, tais dados são relevantes para a compreensão da dimensão moral em nossa sociedade, uma vez que atribuir valor e confiança apenas à esfera privada, não somente reduz drasticamente o número de pessoas a quem se atribui senso moral, como equivale a uma constatação de pouco exercício da cidadania. Característica desejável das ações no espaço público.

Quanto aos nossos sujeitos, não queremos dizer que eles não sentem vergonha ou que não compreendem as regras ou não as validem. Pois, nossos dados os comprovam, mas precisamos compreender, nesta discussão, como este sentimento e validação da moralidade estão inseridos na representação de si, e nesta perspectiva, acreditamos que nossos dados apontaram que é relevante compreender o espaço para sentir vergonha.

Sobre a dicotomia entre público x privado, o renomado sociólogo Richard Sennett (2002) comenta que a celebração indiscriminada do culto à intimidade pode conduzir a tal hipertrofia da esfera íntima, que, no limite, chegaria a implicar um retraimento do espaço público, por meio do afrouxamento dos papéis sociais que o constituem.

Ora, se as relações no espaço privado estão cada vez mais valorizadas, o fracasso não é sentido como um fracasso na vida, mas apenas como um fracasso temporário, não sendo nesse caso, motivo para se envergonhar ou sentir culpa. Se não fizeram a outrem, mas a si mesmos, é possível “consertar”, logo não há motivo para vergonha.

Vejamos alguns fragmentos de entrevistas que corroboram com esta afirmação:

Vamos colocar assim, vergonha não, porque acho que todo mundo erra! E ela não deveria sentir vergonha porque todo mundo erra e ninguém tem o direito de julgar ninguém! (Bete, 15 anos).

A maioria do povo reprova! Então é uma coisa que acontece com todo mundo na escola. Não é uma coisa pra sentir vergonha. Se você reprovou é porque você não se esforçou (Melissa, 14 anos).

Para as meninas Bete e Melissa o fracasso não é motivo de vergonha ou culpa, todo mundo reprova, todo mundo erra. Embora a escola seja valorizada e reconhecida pelas pessoas de seu entorno, não é vista como a mais importante na formação de valores. Os amigos e família parecem estar em primeiro lugar.

Tais dados nos inquietam, pois questionam postulações teóricas críveis nas áreas da psicologia moral e da psicologia escolar até então. No que diz respeito à psicologia moral (LA TAILLE, 2002b, 2009b), acredita-se que o sujeito, diante de uma situação em que se sente responsável, culpado, sente vergonha e este sentimento implica numa representação negativa de si mesmo diante de seu grupo (considerando que este sujeito já está desenvolvido moralmente no aspecto que diz respeito a ser capaz de questionar e validar a moralidade de seu grupo).

No que diz respeito à psicologia escolar (SOUZA, 2004; COLLARES; MOYSÉS, 1996) os sujeitos, ao fracassar na escola, comentam que se sentem fracassados para a vida, pois a sociedade, suas famílias e eles próprios ainda veem a escola como a forma para se progredir na vida e “ser alguém”.

Mas, nossos sujeitos, já desenvolvidos moralmente (PIAGET, 1932/1994), sentem-se culpados pelo fracasso, questionam suas atitudes diante da escola, ao mesmo tempo que discutem alguns posicionamentos da escola e de professores – demonstrando sua capacidade de questionamento das regras, mas em alguns casos não sentem vergonha e em outros, apesar de sentirem vergonha isto não caracteriza uma representação negativa de si. Acreditamos que isto se deva à postulação do espaço de sentir vergonha, se público ou privado, como temos discutido.

Diante destas informações, questionamos se tal situação não estaria ligada ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos? Ou melhor, a uma imaturidade do desenvolvimento cognitivo, ou seja, não tendo ainda condições de compreender o resultado de sua ação para o futuro de sua vida, pelo menos não plenamente, nossos entrevistados não conseguiriam ver no fracasso escolar uma falta grave, ou seja, sentir culpa e vergonha como quem vai fracassar na vida?

Contudo, nossa referência na teoria piagetiana não nos deixa dúvidas sobre isto. Para Piaget (1932/1994, p.91), o desenvolvimento moral se dá concomitante ao desenvolvimento cognitivo:

Que a cooperação seja um resultado ou uma causa da razão, ou ambos ao mesmo tempo, a razão tem necessidade da cooperação, na medida em que ser racional consiste em “se situar” para submeter o individual ao universal. O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral.

Se encontramos em nossos sujeitos o desenvolvimento moral pertinente ao desenvolvimento cognitivo, não podemos postular que eles não compreendam os efeitos para sua vida futura. Só podemos postular que é uma questão de valores, do que realmente se

apresenta como um valor para estes sujeitos e nos parece que não são aqueles do espaço público, mas os do espaço privado. Caberia aqui discutir o lugar ocupado pelo desempenho escolar no rol de valores admirados por nossos entrevistados. Entretanto, acreditamos que para tal outros estudos se fazem necessários.

Então chegamos a dois aspectos que carecem ser levantados. Primeiro: em nossa sociedade, ainda é válido que para ser moral deve-se ter como referência o outro? O grupo? Ou devemos considerar cada vez mais a moralidade também nos aspectos relacionados a si? Infelizmente esta pesquisa não tem dados para responder a contento a tal, mas acreditamos que nossos dados, assim como os de Sartoro (2011) e o de La Taille e Harkot-de La-Taille (2006) apontem para a necessidade de se ampliar esta discussão.

Segundo: será que a escola está deixando de ser considerada relevante na vida das pessoas? Apesar de concordarmos com Justo (2005, p.35) que a escola continua sendo: “grande sustentáculo da sociedade e considerada como elemento-chave da formação do sujeito, da construção da cidadania, do desenvolvimento tecnológico e da expansão da economia [...]” os dados, para os quais ora olhamos, nos indicam que para os entrevistados, a escola não tem a relevância que teve em nossas vidas e na de muitos que conhecemos. Novamente apontamos a necessidade de pesquisas que ampliem esta discussão.

Para o momento devemos nos deter na discussão das representações de si, feita por nossos entrevistados, relacionando-as ao fracasso escolar.

Nossos entrevistados parecem julgar-se negativamente diante do fracasso escolar, mas apenas diante de um momento específico e em função de uma situação em particular e isto vale mesmo para situações que não dizem respeito a experiências particulares, mas servem também para quando se imaginam fracassando, ou quando falam da experiência de outrem.

O sentimento de vergonha comparece na resposta de nossos sujeitos, mas não implica que ele se represente negativamente, que se julgue inferior. Isto porque, como vimos em relatos anteriores, fracassar não é motivo para ter vergonha, todos estão sujeitos ao fracasso, e sempre há uma nova chance.

Isto é emblemático na entrevista de Carlos (13 anos), o entrevistado conceitua fracasso como reprovar na escola e atribui a responsabilidade exclusivamente ao sujeito. Fala da vergonha como sentimento experimentado, vergonha que seria mais fortemente sentida em relação aos colegas e amigos do que escola e professores uma vez que eles (colegas e amigos) tiveram as mesmas chances que ele tinha e passaram. Diante de todo esse quadro e embora

atribua a culpa do fracasso ao aluno por não ter estudado e se esforçado, acha que ele merece estudar mais para passar, merece uma segunda chance.

Acreditamos, portanto, que se trata aqui de uma questão do status diante dos colegas da escola naquele momento. Há, na verdade, uma vergonha do julgamento do outro, mas que não parece representar um julgamento negativo de si próprio.

A nosso ver, nossos entrevistados continuam cultivando o sentimento de vergonha, porém a comungam aos fracassos pessoais, conforme pontua Vitale (1994, p.167): “a vergonha perdeu seu caráter de sentimento moral no trato das questões do espaço público, não mais regula a ação do cidadão frente à opinião pública”. Isto é, as pessoas permanecem sentindo vergonha, mas a associam a seus fracassos pessoais e demais decepções do homem individualista. Assim, o que andava junto, moral e vergonha, se separa, porque a sociedade dita que o sucesso, o dinheiro, a fama, etc., são os valores que merecem sobressair, criando outra imagem do eu e do outro.

Na seção teórica desta dissertação (p. 32), ao falarmos sobre as representações de si, citamos a pesquisa de um autor francês chamado Roger Perron segundo a qual crianças de 06 a 12 anos que fracassam como alunos tendem a se pensar como pessoas inferiores e malsucedidas em atividades que exigem competências totalmente diferentes daquelas mobilizadas pela escola. Embora o fracasso em determinada atividade costume vir acompanhado de juízos negativos de outras pessoas e mesmo que não tenha sido expresso, “a frustração de não ter tido êxito pode desencadear uma auto avaliação negativa” (LA TAILLE, 2002b, p 69).

Com a pesquisa de Perron, percebemos que seus sujeitos de 12 anos se representam negativamente diante do fracasso. Ora, nossos entrevistados estão acima dessa idade. Poderíamos esperar uma resposta diferente dos sujeitos da pesquisa de Perron? Poderiam nossos entrevistados mais velhos, em decorrência do próprio desenvolvimento moral apresentarem uma representação de si diferente diante de tal situação?

O fato de a maioria dos alunos optar pela culpabilização de si mesmo ou dos familiares é a expressão do discurso atual da escola, das relações que participam, embora seja significativo que 13 dos entrevistados (tabela 13) tenham outra visão, o que corrobora o desenvolvimento moral e uma tendência para a autonomia, sendo o que se espera de sujeitos a partir de então. Contudo não se pode deixar de considerar que aqueles que reproduzem o discurso estabelecido no sistema de ensino o fazem pela pressão do cotidiano.

Portanto, observando os dados de nossa pesquisa, endossamos a ideia de La Taille (2002b, p.65) que “a busca de representações positivas é uma das motivações básicas das condutas humanas”, pois analisando o que sentem os entrevistados diante do fracasso escolar bem como os aspectos relevantes e significativos das representações que fazem de si, podemos dizer, ainda que com certa cautela, que esses alunos, participantes de nosso estudo, não se sentem fracassados e embora a maioria atribua a culpa do fracasso a si mesmos, representam-se positivamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de um tema clássico como a moral, em um contexto em que se discute uma possível crise nos valores de nossa sociedade (LA TAILLE, 2009a) em interface com a polêmica discussão do fracasso escolar, tema que tem sido discutido amplamente no cenário educacional brasileiro, a presente pesquisa buscou compreender o ponto de vista de alunos com idade entre 13 e 16 anos sobre o fracasso escolar tendo como referencial teórico a Psicologia Moral.

Por meio de suas experiências e interações, os sujeitos vão construindo saberes que lhes permitem atribuir sentido a conceitos materiais ou abstratos. Na escola circulam múltiplos significados que são percebidos de diferentes formas por seus atores (professores, equipe gestora, funcionários e alunos), por meio dos quais cada um constrói o sentido pessoal de suas vivências escolares. Assim, a escola pode ser considerada tanto como um espaço de possibilidades prazerosas, quanto um espaço repressor, estigmatizante e sem alegria.

Os resultados encontrados podem ser, assim, resumidos:

a) No bojo das inúmeras explicações que, historicamente, atribuem o fracasso escolar aos próprios alunos, problemas de comportamento, indisciplina e falta de interesse, entre outros têm sido apontados como causa. Esta concepção parece ter sido incorporada por nossos entrevistados. Ao conceituarem fracasso escolar, 14 entrevistados falaram da reprovação (tabela 03); 12 entendem o fracasso como tirar notas baixas e não aprender (tabela 04); 15 compreendem o fracasso a partir de problemas inerentes ao próprio aluno e seu comportamento de “não levar os estudos a sério” (tabela 05). Apenas um grupo de 08 meninas (tabela 06) procuram explicações que se voltam não para este ou aquele fator isolado, mas a um conjunto de questões, tanto internas quanto externas à escola. Apresentando elementos que nos levam a refletir sobre a importância social da escola, onde os relacionamentos interferem na queixa escolar, pois o fracasso social é o fracasso escolar.

b) Classificamos os sentimentos eleitos por nossos entrevistados em dois grupos: sentimentos não morais como a raiva e a tristeza e sentimentos morais como a culpa e a vergonha. Conforme Piaget (1932/1994) é em torno dos 12 anos de idade que o sujeito passa a conceber a si mesmo como possível agente do universo moral, capaz de estabelecer e defender novas regras e pensar com autonomia, com base nisso esperava-se que nossos

entrevistados, em sua maioria com idade entre 14 (24 alunos) e 15 (11 alunos) estivessem nessa condição, elegendo sentimentos morais diante da situação de fracasso, mas isto não ocorreu. Os dados nos levam a refletir sobre o espaço ocupado pelos sentimentos morais. Para nossos entrevistados sentimentos não morais como a raiva e a tristeza (32 respostas) tem maior apelo do que aqueles morais (17). Parece-nos que o respeito pelo espaço público (escola), não é tão relevante quanto pelo privado (família e amigos).

c) Para 31 de nossos entrevistados (tabela 11) a culpa pelo fracasso seria exclusivamente do aluno. Explicações como indisciplina, falta de interesse, de atenção, de responsabilidade foram apresentadas como causa. A família também é apontada como responsável por 05 entrevistados. Ao assumir a responsabilidade e/ou voltar-se para o contexto familiar, os entrevistados adotam para si o discurso predominante da escola de que as causas das dificuldades escolares são exclusivamente extraescolares. Entretanto, 13 entrevistados parecem considerar diferentes fatores responsáveis pelo fracasso escolar (tabela 13). Rompendo com o paradigma da culpabilização exclusiva das famílias e do próprio aluno, levantam também a responsabilidade da escola, dos professores e do entorno social, dependendo de cada situação específica.

d) Embora a maioria dos entrevistados tenha apontado um culpado como responsável pelo fracasso escolar, há uma tendência para a concepção Distributiva de Justiça. Uma vez que o maior número de entrevistados (22) afirma que o sujeito que fracassa merece uma nova chance.

e) Nossos entrevistados parecem julgar-se negativamente diante do fracasso escolar, mas apenas diante de um momento específico e em função de uma situação em particular e isto vale mesmo para situações que não dizem respeito a experiências particulares, mas servem também para quando se imaginam fracassando, ou quando falam da experiência de outrem. O sentimento de vergonha comparece na resposta de nossos sujeitos, mas não implica que ele se represente negativamente, que se julgue inferior. Fracassar não é motivo para ter vergonha, todos estão sujeitos ao fracasso e sempre há uma nova chance. Nossos dados parecem endossar a ideia de La Taille (2002b, p.65) segundo a qual “a busca de representações positivas é uma das motivações básicas das condutas humanas”, desta forma analisando o que sentem os entrevistados diante do fracasso escolar bem como os aspectos

relevantes e significativos das representações que fazem de si, podemos dizer que esses alunos, participantes de nosso estudo, não se sentem fracassados e embora a maioria atribua a culpa do fracasso a si mesmos, representam-se positivamente.

f) Sobre o fracasso escolar, consideramos que não basta encontrar as causas e as soluções; é necessário intensificar a vigilância sobre os efeitos das políticas públicas na vida dos alunos é preciso intensificar a compreensão das relações que estes alunos/as mantêm com a escola e principalmente, é preciso intensificar o respeito ao direito básico de uma educação escolar que não possibilite experiências de fracasso:

[...] uma “verdadeira vida boa”, um verdadeiro convívio escolar que ajuda a promover o desenvolvimento do juízo moral, deve comportar espaços de relacionamento inspirados pela cooperação [...] A escola deve ser vista como um espaço coletivo, sem o qual os ideais de justiça, a solidariedade e a responsabilidade social permanecem letra morta. Deve ser concebida também como lugar no qual a dignidade de cada um, do professor, do funcionário (nunca esquecer dele, do contrário se comete uma injustiça) e do aluno é valor absoluto (LA TAILLE, 2009b p. 261).

Ao longo desta pesquisa, algumas evidências foram revelando-se em questões inquietantes que fazem emergir a necessidade de outras investigações, como por exemplo: em nossa sociedade, ainda é válido que para ser moral deve se ter como referência o outro? O grupo? Ou devemos considerar cada vez mais a moralidade também nos aspectos relacionados a si? Será que a escola está deixando de ser considerada relevante na vida das pessoas? Os dados para os quais olhamos nos indicam que para os entrevistados, a escola não tem a relevância que teve em nossas vidas e na de muitos que conhecemos. Infelizmente o presente estudo não tem dados para responder a contento a tal, novamente apontamos a necessidade de pesquisas que ampliem esta discussão.

6. REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr., 2004.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. In: **Revista da Faculdade de Educação** [online]. 1998, vol. 24, n. 2 pp. 181-204. Disponível http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000200011&lng=en&nrm=iso Acesso em março de 2012.
- ARAÚJO, U. F. **Conto de escola**: a vergonha como um regulador moral. São Paulo: Moderna, 1999.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: **Vida e obra**. São Paulo: Círculo do Livro, 1996.
- BIAGGIO, A. M. B.; VARGAS, G. A. de O.; MONTEIRO, J. K.; SOUZA, L. K.; TESCHE, S. L. Promoção de atitudes ambientais favoráveis através dos debates de dilemas ecológicos. **Estudos de Psicologia**, v.4 n.2, p. 221-238, 1999.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOCK, A. M. B. Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. In MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.) **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (pp. 79-103.)
- BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Normas de pesquisa envolvendo seres humanos. **Resolução CNS 196/96**. Bioética 1996.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CHECCHIA, A. K. A. **O que jovens de classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência**. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2006.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceito no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez: Campinas, SP: UNICAMP, 1996.
- COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- FERREIRA-SALLES, L. M. **Adolescência, escola e cotidiano**: contribuições entre o genérico e o particular. Prefácio: Bernadete Gatti. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.
- FERNANDES, F. **Dicionário Aurélio Brasiliense Globo**. 48 ed. São Paulo: Globo, 1997.
- FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. Campinas: Papirus, 1992.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: **Obras completas de Sigmund Freud**, vol. XXI, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1930/1974.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. **Ensaio semiótico sobre a vergonha**. Tese de (Doutorado). São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1996.

_____, E. **Ensaio semiótico sobre a vergonha**. São Paulo: Humanitas, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Municípios brasileiros – Dados Censo 2010**. Disponível em <<http://www1.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>> Acesso em: 10 Maio. 2011

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

JUSTO, J. S. Escola no epicentro da crise social. In: LA TAILLE, Y. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KANT, E. **Fundamento da metaphysica dos costumes**. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1785/1936.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo mental**. Bilbao: De. Desclée, 1992.

LA TAILLE, Y. As virtudes segundo os jovens. In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (Org.). **Crise de Valores ou Valores em Crise?** Porto Alegre: ArtMed, 2009a.

_____, Y. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998a.

_____, Y. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.15, n.1, p.13-25. 2002a.

_____, Y. **Vergonha**: a ferida moral. Petrópolis: Vozes, 2002b.

_____, Y. Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 11-36, 2007.

_____, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____, Y. Moral e ética: uma leitura psicológica. In: **Psicologia**: Teoria e pesquisa. Brasília, v. 26, n. especial, 105-114, 2010.

_____, Y. **Moralidade e violência**: a questão da legitimação de atos violentos. Projeto de pesquisa apresentado a FPESP, 2003.

_____, Y. Prefácio à edição brasileira do livro A construção da personalidade moral. In PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998b.

_____, Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre, Artmed, 2009b.

_____, Y.; HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. Valores dos jovens de São Paulo. In: LA TAILLE, Y. **Mora e ética**: dimensões intelectuais e afetivas (apêndice). Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, V. A. A. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento em psicologia – um caminho o estudo das virtudes. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 24, n. 3, 12-23. 2004.

_____, V. A. A. **Ecologia e juízo moral**: vozes da liderança ambiental em Rondônia. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LEWIS, M. **Shame- the exposed self**. New York: The Free Press, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU: 1986.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J.G. (org.) **Erro e fracasso na escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Cortez, 1997.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

MOYSÉS, M. A. A. **A Institucionalização invisível**: Crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2001.

MOYSÉS, M. A. A. e COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. In: **Psicologia USP**. v. 8, n.1, p. 63-89. São Paulo 1997.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a Escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____, M. H. S. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1932/1994.

_____, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

QUEIROZ, K. J. M.; ZIBETTI, M. L. T. Práticas pedagógicas de enfrentamento do fracasso escolar: Uma investigação em Rolim de Moura – RO **Caderno de Pesquisa e Criação**. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2008.

_____, K. J. M.; ZIBETTI, M. L. T. Os desafios da alfabetização: O que pensam as professoras alfabetizadoras? In: **Caderno de Pesquisa e Criação**. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2009.

_____, K. J. M.; ZIBETTI, M. L. T. Concepções sobre a escola: o que nos mostram as crianças? In: **Caderno de Pesquisa e Criação**. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2010.

_____, K. J. M.; LIMA, V. A. A. Método Clínico piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 3, p. 110-131, 2011.

RAWLS, J. **Théorie de la justice**. Paris: Seuil, 1971.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, jan./dez., 1991.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. **Ética**. 19 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SANNETT, R. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SARTORO, E. R. L. **Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares “acidentadas”**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011.

SIRINO, M. F. Repensando o fracasso escolar: Reflexões a partir do discurso do aluno In: **25ª Reunião anual, Anped**. Caxambu, 2002. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/marisafatimasirino13.rtf>> Acesso em dezembro de 2009.

_____, M. F.; CUNHA, B. B. B. Repensando o Fracasso Escolar: reflexões a partir do discurso do aluno. In: **Seminário Internacional sobre a Criança e o Jovem na América Latina**, 2001, Marília. Resumos: Seminário Internacional sobre a Criança e o Jovem na América Latina, 2001.

SODRÉ, L. G. P. As indicações das crianças sobre uma edificação adaptada para a Educação infantil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia - UERJ**, v.5, n. 1, p. 73-91, jan./jul, 2005.

SOUZA, M. P. R.; MACHADO, A. M. As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____, M. P. R. As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. In: MACHADO, A. M. e SOUZA, M.P.R. (org.). **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos.

São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

TORRES, R. M. Repetência escolar: Falha do aluno ou falha do sistema? In: GIL, C. H.; MARCHESI, A. (org.) **Fracasso Escolar uma perspectiva multicultural**, Porto Alegre: Artmed, 2004.

VITALE, M. A. F. **Vergonha, um estudo em três gerações**. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1994.

WEISZFLOG, W. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. 1 ed. Melhoramentos, 1998.

ZIBETTI, M. L. T.; PANSINI, F. **O que fazem as escolas quando as crianças não aprendem a ler e a escrever?** Universidade Federal de Rondônia – Campus de Rolim de Moura. Relatório de pesquisa – CNPq, 2010.

APÊNDICES

NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MAPSI- MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA

APÊNDICE 01 TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO/A DIRETOR/A

Sr (a) Diretor (a),

Meu nome é Kelly Jessie Marques Queiroz, sou aluna do programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Estou solicitando sua autorização para que os estudantes da Escola Estadual _____ que se disponham voluntariamente, participem de nossa pesquisa sobre as **Representações de si e sentimentos morais sobre experiências de fracasso escolar** através de uma entrevista. Com esta pesquisa queremos compreender características do desenvolvimento moral desses alunos e como os mesmos percebem o significado das experiências escolares.

Para tanto, basta autorizar abaixo, para que possamos ir até a escola, nos apresentarmos e solicitarmos a participação autônoma dos alunos.

Asseguramos que serão resguardadas em total sigilo as informações obtidas, não sendo necessário nem a identificação da escola nem dos alunos, bem como não será divulgado nome, endereço, ou qualquer informação que leve a identificação dos participantes ou da instituição. Comprometemo-nos ao final da pesquisa retornar a instituição e apresentar um relatório com os resultados do trabalho.

Queremos deixar claro que, em qualquer momento, tal autorização pode ser interrompida, mesmo que sem explicações prévias.

Agradecemos desde já a confiança e colaboração.

Atenciosamente,

Kelly Jessie Marques Queiroz
E-mail: kellyjessierm@gmail.com

Eu _____, Diretor (a) da Escola _____ estou ciente da pesquisa a ser desenvolvida pela mestrandia Kelly Jessie Marques Queiroz, do procedimento de coleta de dados, e não restando quaisquer dúvidas a respeito da pesquisa, autorizo a pesquisadora a entrar em contato com os alunos para participarem voluntariamente da pesquisa. Estando claro que posso retirar a qualquer momento meu consentimento.

Rolim de Moura (RO), _____ de _____ de 2011.

NÚCLEO DE SAÚDE

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MAPSI-MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA**

APÊNDICE 02 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais,

Meu nome é Kelly Jessie Marques Queiroz, sou aluna do curso de Mestrado em Psicologia da UNIR, sob a orientação da Professora Dr^a. Vanessa Aparecida Alves de Lima. Iremos realizar uma pesquisa com o objetivo de compreender o significado de algumas experiências escolares dos alunos que frequentam a escola pública.

Para isto precisamos da colaboração de seu filho (a) para uma breve entrevista que pretendemos gravar em áudio, se nos autorizar. Garantimos que todos os dados serão mantidos em sigilo e não será divulgado o nome de seu filho, endereço ou escola em que estuda.

Para que seu filho (a) possa participar, basta autorizar abaixo, por escrito, colocando seu nome completo.

A colaboração de seu filho (a) será muito importante para a realização da pesquisa, mas a decisão da participação é dele (a) e sua. A participação de seu filho não exige nenhum tipo de valor em dinheiro e os Senhores não receberão em troca nenhum tipo de retorno financeiro. Queremos deixar bem claro que a qualquer momento os Senhores podem interromper a participação de seu filho na pesquisa, sem acarretar nenhum problema para os Senhores ou seus filhos.

Os resultados desta pesquisa serão utilizados para fins científicos, ou seja, apresentações e publicações. Você e seu filho (a) não terão nenhum benefício direto nesta participação. No entanto, os resultados desta pesquisa servirão para aumentar os conhecimentos sobre o processo de escolarização, suas dificuldades e desafios.

Agradecemos desde já pela confiança e colaboração.

Atenciosamente,

Kelly Jessie Marques Queiroz
E-mail: kellyjessierm@gmail.com

Eu _____, PAI/MÃE do
Aluno _____

estou ciente da pesquisa a ser desenvolvida pela mestrandia Kelly Jessie Marques Queiroz, bem como do procedimento de coleta de dados. Não restando quaisquer dúvidas a respeito da pesquisa, autorizo a participação de meu filho, estando claro que posso retirar a qualquer momento meu consentimento para que ele participe da pesquisa.

Rolim de Moura (RO), _____ de _____ de 2011

NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MAPSI- MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA

APÊNDICE 03 TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Sr.(a) REPRESENTANTE DA DELEGACIA DE ENSINO,

Meu nome é Kelly Jessie Marques Queiroz, sou aluna do programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Estou solicitando sua autorização para que as Escolas Estaduais do município de Rolim de Moura (RO), que se disponham voluntariamente, participem de nossa pesquisa sobre as **Representações de si e sentimentos morais sobre experiências de insucesso escolar** por meio de uma entrevista que pretendemos realizar com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental das referidas escolas. Com esta pesquisa queremos compreender características do desenvolvimento moral desses alunos e como os mesmos percebem o significado das experiências escolares.

Para tanto, basta autorizar abaixo, para que possamos ir até as escolas, nos apresentarmos e solicitarmos a participação autônoma dos alunos.

Asseguramos que serão resguardadas em total sigilo as informações obtidas, não sendo necessário nem a identificação das escolas nem dos alunos, bem como não será divulgado nome, endereço, ou qualquer informação que leve a identificação dos participantes ou das instituições.

Os resultados desta pesquisa serão utilizados para fins científicos, ou seja, apresentações e publicações e para aumentar os conhecimentos sobre o processo de escolarização, suas dificuldades e desafios. Comprometemo-nos ao final da pesquisa retornar as instituições e apresentar um relatório com os resultados do trabalho.

Queremos deixar claro que, em qualquer momento, tal autorização pode ser interrompida, mesmo que sem explicações prévias.

Agradecemos desde já a confiança e colaboração.

Atenciosamente,

Kelly Jessie Marques Queiroz
E-mail: kellyjessierm@gmail.com

Eu _____, Representante da Delegacia de Ensino, estou ciente da pesquisa a ser desenvolvida pela mestrande Kelly Jessie Marques Queiroz, do procedimento de coleta de dados, e não restando quaisquer dúvidas a respeito da pesquisa, autorizo a pesquisadora a entrar em contato com as escolas e os alunos para participarem voluntariamente da pesquisa. Estando claro que posso retirar a qualquer momento meu consentimento.

Rolim de Moura (RO), _____ de _____ 2011

**NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MAPSI- MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA**

APÊNDICE 04 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ADOLESCENTES

- 1) Vamos imaginar um menino/a de ___ anos, o nome dele é Pedro/Ana. O Pedro/Ana fracassou na escola. O que você acha que aconteceu com ele/ela, o que seria fracassar na escola?
- 2) Quem teve a culpa disso?
- 3) Ele/ela mereceu isso?
- 4) O que esse menino/a sentiu? Qual o sentimento que ele/ela teve diante dessa situação?
- 5) O que ele/ela merece?

ANEXO